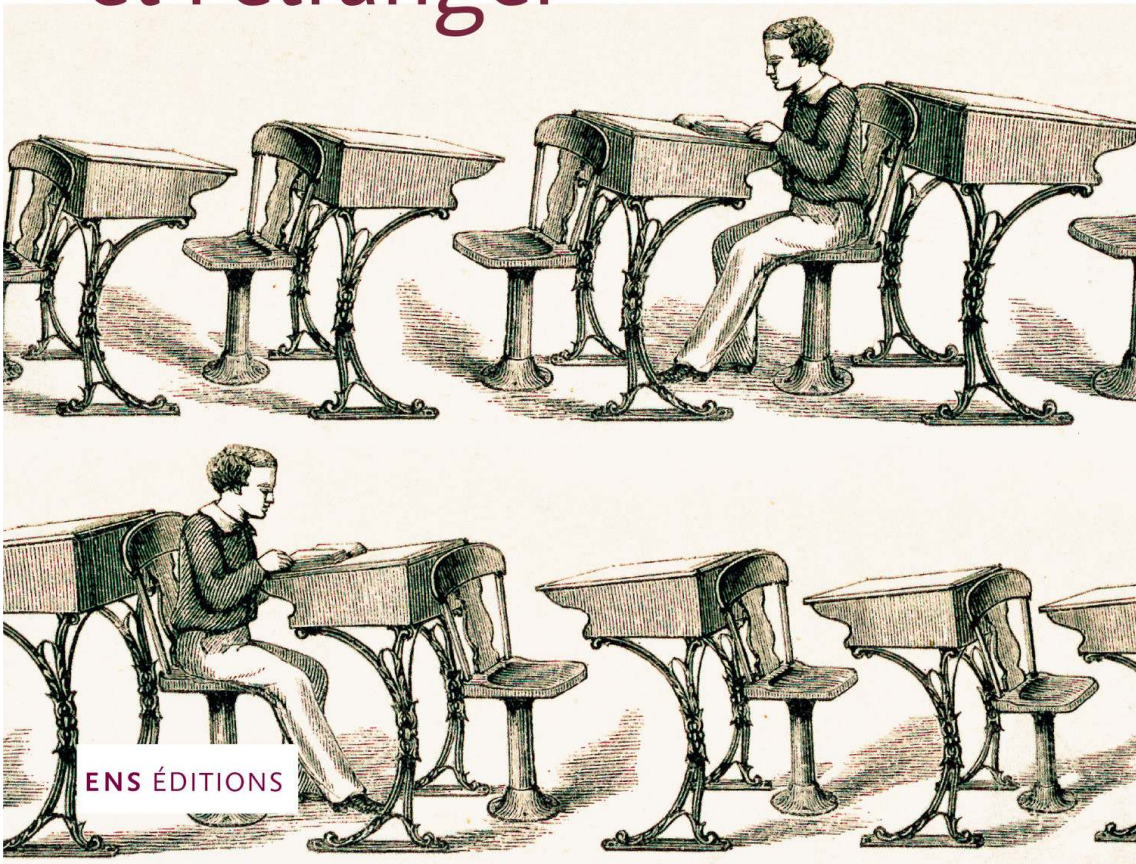


Damiano Matasci

# L'école républicaine et l'étranger



---

# L'école républicaine et l'étranger

*Une histoire internationale des réformes scolaires en France. 1870-1914*

The Republican School and the Abroad. An International History of School Reforms in France, 1870-1914

**Damiano Matasci**

---

DOI : 10.4000/books.enseditions.3851

Éditeur : ENS Éditions

Lieu d'édition : Lyon

Année d'édition : 2015

Date de mise en ligne : 23 avril 2015

Collection : Sociétés, Espaces, Temps

ISBN électronique : 9782847886627



<http://books.openedition.org>

## Édition imprimée

Date de publication : 20 avril 2015

ISBN : 9782847886610

Nombre de pages : 276

Ce document vous est offert par Université de Genève / Graduate Institute / Bibliothèque de Genève



## Référence électronique

MATASCI, Damiano. *L'école républicaine et l'étranger : Une histoire internationale des réformes scolaires en France. 1870-1914*. Nouvelle édition [en ligne]. Lyon : ENS Éditions, 2015 (généré le 20 janvier 2020).

Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/enseditions/3851>>. ISBN : 9782847886627.

DOI : 10.4000/books.enseditions.3851.

---

© ENS Éditions, 2015

Conditions d'utilisation :

<http://www.openedition.org/6540>

COLLECTION SOCIÉTÉS, ESPACES, TEMPS

Dirigée par Christine Detrez,  
Guillaume Garner et Yves-François Le Lay



SOCIÉTÉS, ESPACES, TEMPS

# L'école républicaine et l'étranger

Une histoire internationale  
des réformes scolaires en France  
1870-1914

Damiano Matasci

ENS ÉDITIONS

2015

*Cet ouvrage a été publié avec l'aide  
du Comité universitaire  
d'information pédagogique (Prix Louis Cros 2013)*



### *Éléments de catalogage avant publication*

L'école républicaine et l'étranger. Une histoire internationale des réformes scolaires en France. 1870-1914 / Damiano Matasci – Lyon : ENS Éditions, impr. 2015. – 1 vol. (174 p.) : couv. ill. ; 23 cm – (Sociétés, espaces, temps, ISSN 1258-1135)

ISBN 978-2-84788-661-0 (br.) : 24 euros

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés pour tous pays. Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'éditeur, est illicite et constitue une contrefaçon. Les copies ou reproductions destinées à une utilisation collective sont interdites.

Couverture : *Single desks* proposés par les maisons de fournitures scolaires Whitecomb (Boston) et Thurnstout (Providence). Ferdinand Buisson, *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Philadelphie en 1876, présenté à M. le ministre de l'Instruction publique au nom de la Commission envoyée par le ministère à Philadelphie*, Paris, Imprimerie nationale, 1878, p. 197.

© ENS ÉDITIONS, 2015  
École normale supérieure de Lyon  
15 parvis René Descartes  
BP 7000 69342 Lyon cedex 07

ISBN 978-2-84788-661-0

*À mes parents.*

### *Remerciements*

Cet ouvrage est une version abrégée et largement remaniée d'une thèse de doctorat soutenue en 2012 en cotutelle entre l'université de Genève et l'École des hautes études en sciences sociales de Paris. J'exprime ma reconnaissance à mes directeurs de thèse, Sandrine Kott et Paul-André Rosental, ainsi qu'aux membres de mon jury, Christophe Charle, Jean-François Chanet, Rita Hofstetter et Christoph Conrad, pour leurs remarques et précieux conseils.

Des bourses de recherche postdoctorales du Fonds national suisse de la recherche scientifique et ensuite de la Société académique de Genève m'ont permis de préparer dans les meilleures conditions cette publication et de poursuivre mes travaux dans le domaine de l'histoire internationale de l'éducation aux *xix<sup>e</sup>* et *xx<sup>e</sup>* siècles. Je remercie Madeleine Herren-Oesch (Cluster Asia and Europe, Université d'Heidelberg) et Laurence Badel (CHRIC, Université de Paris 1) pour m'avoir accueilli dans leurs institutions.

Je tiens à remercier Pierre-Yves Saunier, pour ses remarques toujours fécondes, Joëlle Droux, pour ses conseils et son appui et Klaus Dittrich pour les riches échanges. Parmi les collègues qui ont relu des chapitres ou des parties du manuscrit, je remercie Marie-Luce Desgrandchamps, Leonora Dugonjic, Simon Godard, Gregory Meyer, Véronique Plata et Nicolas Stenger.

Cette publication a reçu le soutien financier du Comité universitaire d'information pédagogique, qui a proposé à l'Académie des sciences morales et politiques de l'Institut de France d'octroyer à ma thèse de doctorat le prix Louis Cros 2013. J'exprime ici toute ma gratitude à son Conseil d'administration et notamment à sa présidente, Martine Safra. Je remercie enfin les collaborateurs des ENS Éditions pour leur travail sérieux et professionnel.

---

# Introduction générale

---

« Par la comparaison et l'exemple des autres pays, nous serons plus à même d'apprécier l'état vrai de nos institutions scolaires, d'en connaître les défauts et les lacunes et d'en poursuivre courageusement la réforme. [...] La nécessité de ce contact international s'impose plus que jamais à une époque où le monde civilisé et la France en particulier sont emportés par un mouvement de rénovation scolaire incomparable.<sup>1</sup> » Cette remarque du délégué de la ville de Paris au congrès international de l'enseignement de Bruxelles en 1880 résume particulièrement bien le propos de cet ouvrage. Il s'agit de montrer comment le « contact international » et le recours à la comparaison – si présents dans les débats publics d'aujourd'hui – jouent un rôle particulièrement important dans la construction des systèmes scolaires modernes au XIX<sup>e</sup> siècle, en France comme dans d'autres pays occidentaux. Les enjeux sont d'ailleurs plus complexes, dans la mesure où l'accélération des échanges et l'intensification des connexions entre les pays du monde au moment de la « première globalisation »<sup>2</sup> se répercutent dans des domaines de la vie sociale – comme l'éducation – étroitement associés à la fabrication des identités nationales.

Pourtant, l'affirmation du modèle de l'État-nation tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle a imposé l'espace national comme cadre de référence dominant pour étudier l'histoire des systèmes scolaires. En dépit des visées universalistes d'antan, l'éducation demeurerait le reflet et le produit de clivages nationaux. Cela n'est guère surprenant. Au XIX<sup>e</sup> siècle, en effet, l'école devient un moyen de « fixer » la nation : elle contribue à sa matérialité, à son « invention », voire à sa

1 B. Rheims, *Congrès international de l'enseignement tenu à Bruxelles, du 22 au 29 août 1880. Deuxième section. Enseignement secondaire*, Paris, C. de Mourgues, 1880, p. 5-6.

2 Emily Rosenberg éd., *A History of the World. A World Connecting, 1870-1945*, Cambridge, Harvard University Press, 2012.

pérennité<sup>3</sup>. Elle constitue le berceau de la citoyenneté politique propre à chaque pays, ce qui accentue le caractère prétendument unique de chaque cas national<sup>4</sup>. Le sentiment d'appartenance nationale repose aussi sur l'école, les manuels scolaires constituant l'un des vecteurs majeurs de la construction identitaire des peuples<sup>5</sup>. C'est donc presque naturellement que le paradigme national s'est imposé comme cadre d'étude dominant en histoire de l'éducation. Or, la prégnance du binôme école-nation a été progressivement remise en question par l'historiographie à partir des années 1990. Les travaux de Jean-François Chanet et d'Anne-Marie Thiesse, par exemple, montrent la complexité de cette relation : sous la Troisième République, l'école n'agit pas toujours comme un rouleau compresseur des différences pour homogénéiser et uniformiser la nation<sup>6</sup>. Le travail quotidien dans les classes, la formation des maîtres et les manuels scolaires même montrent que l'école républicaine s'adapte aux particularismes régionaux et locaux, voire qu'elle opère une « patrimonialisation des identités locales propre à valoriser le rapport de l'individu à son environnement immédiat sans conflit avec l'intégration nationale »<sup>7</sup>.

Le présent ouvrage prolonge ce travail de déconstruction tout en renversant la perspective, en reconsidérant donc « par le haut » l'histoire de l'école républicaine<sup>8</sup>. Il s'agit plus précisément d'opérer un détour par l'international afin d'examiner, comme l'évoque le titre, la relation que l'école française – et plus généralement le processus de « nationalisation » du système scolaire à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle – entretient avec l'« étranger ». Cette relation ne doit pas être comprise dans son acception diplomatique : elle fait référence à l'ensemble des échanges et des emprunts qui accompagnent la mise en place du système scolaire moderne en France sous la Troisième République. L'ouvrage propose plus précisément une histoire de la circulation, de la réception et de l'usage national des projets pédagogiques et institutionnels en matière d'enseignement primaire et secondaire. Cette histoire se veut

3 Voir les ouvrages classiques suivants : Eric Hobsbawm, Terence Ranger éd., *The Invention of Tradition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983 ; Benedict Anderson, *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte, 1996 ; Eric Hobsbawm, *Nations et nationalismes depuis 1780. Programme, mythe, réalité*, Paris, Gallimard, 1992 ; Ernest Gellner, *Nations et nationalisme*, Paris, Seuil, 1989.

4 Yves Déloye, *École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1994.

5 Benoît Falaize, Charles Heimberg, Olivier Loubes éd., *L'école et la nation*, Lyon, ENS Éditions, 2013 ; Alain Choppin, « Politique du livre scolaire et construction de l'identité nationale dans la France du XIX<sup>e</sup> siècle », *Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento*, P. L. Ballini, G. Pécourt éd., Venise, Istituto veneto di scienze, lettere ed arti, 2010, p. 189-205.

6 Anne-Marie Thiesse, *Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans le discours patriotique*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1997 ; Jean-François Chanet, *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996.

7 A.-M. Thiesse, *Ils apprenaient la France*, ouvr. cité, p. 120.

8 Antoine Prost, « Pour une histoire "par en bas" de la scolarisation républicaine », *Histoire de l'éducation*, n° 57, 1993, p. 59-74.

« internationale », car elle s'efforce de placer les polémiques scolaires hexagonales dans les circuits européens et mondiaux des idées pédagogiques du XIX<sup>e</sup> siècle et de mesurer la place qu'a pu jouer le débat international dans la construction du modèle d'instruction publique français. En s'inscrivant dans le « tournant transnational » qui caractérise la recherche historique de ces quinze dernières années<sup>9</sup>, l'ouvrage remet donc en question les frontières classiques de l'analyse historique et refuse de concevoir « l'espace territorial de la nation comme un contexte suffisant pour une histoire nationale »<sup>10</sup>. Outre faire émerger un aspect relativement oublié de l'histoire de l'éducation en France, une telle approche méthodologique, comme le rappelle Pierre-Yves Saunier, se justifie dans la mesure où « travailler sur le pouvoir du national exige précisément de saisir les manières dont l'étranger participe à la mise en forme du national »<sup>11</sup>. Le problème central est ainsi de savoir comment les expériences accomplies dans d'autres pays occidentaux en matière d'instruction publique orientent les débats français au début de la Troisième République<sup>12</sup>.

L'écho avec notre présent obsédé par les classements universitaires de tout type et par la comparaison des performances éducatives est remarquable. Le *Programme for International Student Assessment (PISA)*, mis en place par l'OCDE au début des années 2000, est à cet égard emblématique<sup>13</sup>. La hantise de

- 9 En langue française, voir par exemple Jean-Paul Zúñiga éd., *Pratiques du transnational. Terrains, preuves, limites*, Paris, La Bibliothèque du Centre de recherches historiques, 2011 ; Caroline Douki, Philippe Minard, « Histoire globale, histoires connectées : un changement d'échelle historiographique ? », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° 54-4 bis, 2007, p. 7-21. Pour une synthèse des travaux les plus récents, voir Akira Iriye, *Global and Transnational History. Its Past, Present, and Future*, New York, Palgrave Macmillan, 2013. Une excellente discussion méthodologique dans Pierre-Yves Saunier, *Transnational History*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2013 ; Patricia Clavin, « Defining transnationalism », *Contemporary European History*, vol. 14, n° 4, 2005, p. 421-429. Sur l'histoire dite mondiale ou globale, voir Pierre Grosser, « L'histoire mondiale / globale, une jeunesse exubérante mais difficile », *Vingtième Siècle*, n° 110, 2011, p. 3-18. Deux revues ont également proposé des numéros thématiques fort intéressants : *Comment faire l'histoire du monde*, n° 400 d'*Esprit*, 2013, et *Écrire l'histoire du monde*, n° 154 du *Débat*, 2009. Pour une introduction synthétique à l'histoire globale (en allemand), voir Sebastian Conrad, *Globalgeschichte. Eine Einführung*, Munich, C. H. Beck, 2013.
- 10 Thomas Bender, *A Nation Among Nations. America's Place in World History*, New York, Hill and Wang, 2006, p. ix. Pour un historique de ces débats aux États-Unis, voir Ian Tyrell, « Reflections on the transnational turn in United States history : theory and practice », *Journal of Global History*, vol. 4, n° 3, 2009, p. 453-474.
- 11 Pierre-Yves Saunier, *Trajectoire de recherche. De l'histoire de Lyon à l'histoire des organisations internationales : un récit à l'envers de l'évidence*, habilitation à diriger des recherches, Paris, EHESS, 2010, p. 81. Du même auteur, avec Akira Iriye, voir aussi *The Palgrave Dictionary of Transnational History*, Londres, Palgrave Macmillan, 2009.
- 12 Sur cette dynamique apparemment paradoxale, voir Sandrine Kott, « Dynamiques de l'internationalisation : l'Allemagne et l'Organisation internationale du travail (1919-1940) », *Critique internationale*, n° 52, 2011, p. 69-84.
- 13 Sur les enjeux actuels autour des examens PISA, voir Nathalie Mons, Xavier Pons, « Pourquoi n'y a-t-il pas eu de "choc PISA" en France ? Sociologie de la réception d'une enquête internationale (2001-2008) », *Revue française de pédagogie*, n° 182, 2013, p. 9-18. Voir aussi le numéro spécial de la *Revue française de pédagogie*, n° 164, 2008, intitulé *Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales*.

la régression du niveau scolaire des élèves, symptôme d'un déclin plus général de la France sur le plan international, est régulièrement l'objet de débats, d'appels et de mises en garde<sup>14</sup>. Or, cette obsession pour les *rankings* éducatifs trouve son origine dans le contexte particulier du XIX<sup>e</sup> siècle, où les nations occidentales, en s'engageant simultanément dans la mise en place d'un système scolaire et rivalisant entre elles, s'observent dans une dynamique d'intense concurrence, attentives aux expériences et aux innovations en vigueur et sensibles aux solutions expérimentées en dehors de leurs frontières.

## Une histoire internationale de l'école républicaine française

La construction de l'école républicaine ne peut pas être pleinement comprise si on l'extrait du contexte international dans lequel elle se met en place<sup>15</sup>. Thiesse a d'ailleurs bien montré que le modèle d'État-nation serait lui-même un modèle culturel transnational, les procédés de fabrication des identités nationales traversant les frontières et se modulant, tel un « système IKEA », selon les différents contextes culturels et historiques<sup>16</sup>. De même, dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle la construction des systèmes scolaires modernes dans les pays industrialisés se caractérise par des projets de réformes qui soulèvent une série de questionnements et de défis communs à l'échelle européenne<sup>17</sup>. Comme le souligne Chanet, ce processus, « parce que son mode est l'émulation, voire la confrontation entre voisins, se nourrit de la comparaison, que celle-ci serve à imiter des modèles ou à choisir des repoussoirs »<sup>18</sup>. Il s'agit notamment de repenser l'organisation institutionnelle et pédagogique ainsi que la fonction sociale et économique de l'instruction publique. Les raisons sont multiples. Une série de phénomènes globaux, tels que la pression démographique, l'urbanisation, les mouvements migratoires, l'industrialisation et le développement du commerce international, rend en effet nécessaires

14 Christian Baudelot, Roger Establet, *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Seuil, 2009.

15 De la même manière, Daniel T. Rodgers a par exemple admirablement montré que l'histoire des politiques sociales américaines de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et du début du XX<sup>e</sup> siècle ne peut pas se concevoir sans les échanges d'idées et de politiques avec l'Europe. Voir Daniel T. Rodgers, *Atlantic Crossings. Social Politics in a Progressive Age*, Cambridge, The Belknap Press of Harvard University, 1998.

16 Anne-Marie Thiesse, *La création des identités nationales. Europe, XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Seuil, 1999.

17 Fritz Ringer, Detlef Müller, Simon Brian éd., *The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction (1870-1920)*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987 ; Fritz Ringer, *Education and Society in Modern Europe*, Bloomington, Indiana University Press, 1979.

18 Jean-François Chanet, « Instruction publique, éducation nationale et liberté d'enseignement en Europe occidentale au XIX<sup>e</sup> siècle », *Paedagogica Historica*, vol. 41, n° 1-2, 2005, p. 10.

la reconfiguration du processus de socialisation des jeunes générations et la mise en place de structures scolaires répondant à de nouvelles exigences éducatives<sup>19</sup>. Tout en suivant des rythmes nationaux particuliers, ces phénomènes touchent l'ensemble des pays occidentaux et suscitent des débats dont les enjeux traversent les frontières. Rien d'étonnant donc à ce que le mouvement de réformes qui aboutit de façon plus ou moins concomitante, au cours de la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, à la mise en place d'un système scolaire public dans de nombreux pays occidentaux, parmi lesquels la France, se caractérise par des échanges, des circulations et des contacts non fortuits entre les nations<sup>20</sup>.

Pour paraphraser une célèbre formule d'Anne-Marie Thiesse, il n'y aurait dès lors rien de plus international que la définition des politiques scolaires nationales, voire nationalisantes. Or, l'analyse de ce processus n'implique pas nécessairement la comparaison de l'évolution scolaire française avec celle d'un ou de plusieurs pays étrangers. Le but n'est pas de dégager les éventuelles similarités ou divergences dans la mise en place du système éducatif<sup>21</sup>. Il s'agit plutôt d'inscrire l'histoire des réformes scolaires françaises dans un système de connexions qui transcendent les frontières et se déclinent selon les traditions politiques et culturelles de chaque État. Autrement dit, le présent ouvrage examine les acteurs, les formes et les logiques de ce qu'on peut définir comme le processus d'internationalisation de la « réforme scolaire » : un vaste et complexe ensemble de pratiques, de nature formelle ou informelle, qui promeuvent et alimentent la circulation des idées, l'échange intellectuel, les discussions voire la coopération entre et par-delà les nations<sup>22</sup>. Cette définition s'apparente à celle d'« internationalisme » proposée par Anne Rasmussen, à savoir une notion polysémique « désignant échanges internationaux, coopération, solidarité, universalisme, circulation, influences, emprunts, transferts »<sup>23</sup>.

19 Guy Gibeau, « L'apport de la psychologie et de la sociologie en éducation », *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, P. Chenard, P. Doray éd., Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2005, p. 18.

20 Marcelo Caruso, Thomas Koinzer, Christine Mayer, Karin Priem éd., *Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive*, Cologne, Böhlau, 2013; Eckhardt Fuchs éd., *Bildung International. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen*, Wurtzbourg, Ergon Verlag, 2006.

21 Sur les limites du comparativisme, voir le numéro spécial des *Cahiers Irice*, n° 5, 2010, intitulé *Histoires croisées. Réflexions sur la comparaison internationale en histoire*; Michael Werner, Bénédicte Zimmermann, *De la comparaison à l'histoire croisée*, Paris, Seuil, 2004; Jürgen Kocka, « Comparison and beyond », *History and Theory*, n° 42, 2003, p. 39-44.

22 Martin H. Geyer, Johannes Paulmann éd., *The Mechanics of Internationalism. Culture, Society and Politics from the 1840's to the First World War*, Oxford-Londres, Oxford University Press, 2008; Madeleine Herren, *Hintertüren zur Macht. Internationalismus und modernisierungsorientierte Außenpolitik in Belgien, der Schweiz und den USA, 1865-1914*, Munich, Oldenbourg, 2000.

23 Anne Rasmussen, « Tournant, inflexions, ruptures : le moment internationaliste », *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, n° 19, 2001, p. 32.

Comment écrire une histoire « internationale » de l'éducation française ? L'historiographie donne l'impression d'un terrain d'étude mouvant et encore mal défini<sup>24</sup>. La base de données du Service d'histoire de l'éducation (SHE) consacrée à la « bibliographie d'histoire de l'éducation française » confirme cette sensation<sup>25</sup>. Une rapide recherche dans le plan de classement permet de constater que les travaux qui placent la « dimension internationale » au centre de leur intérêt sont assez rares. Dans l'index thématique, les mentions qui pourraient en effet faire penser à des interrelations, hybridations, connexions ou circulations avec l'étranger, et non à de simples juxtapositions de cas nationaux issues d'une démarche comparative, sont peu nombreuses. La mention « influence de l'éducation française à l'étranger et vice versa » fait apparaître uniquement vingt-trois occurrences, « influence de l'enseignement français », une bonne centaine, tandis que « coopération culturelle et scientifique internationale » et « relations internationales » en comptent respectivement trente-cinq et quatre. Par ailleurs, la dimension comparative ne semble pas non plus très répandue (cent trois occurrences relatives à l'« éducation comparée »). Et cela, il convient de le préciser, toutes périodes et tous sujets confondus. L'influence de l'enseignement, de la langue et de la culture françaises ou bien les institutions éducatives à l'étranger ont retenu l'attention des chercheurs de manière plus marquée<sup>26</sup>. L'enseignement colonial constitue enfin un champ d'étude quantitativement plus important<sup>27</sup>.

Plusieurs travaux récents s'intéressent toutefois aux phénomènes d'internationalisation touchant au domaine éducatif. Ils participent ainsi à repenser l'histoire de l'éducation française dans une perspective internationale.

- 24 Pour un bilan historiographique récent de l'histoire de l'éducation en France, voir Jean-Noël Luc, « Territoires et pratiques de l'histoire de l'éducation. Le point de vue d'un historien des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles », *40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de la maturité ? Questions vives*, A. Vergnioux éd., Caen, PUC - CRDP de Basse-Normandie, 2009, p. 115-128 ; Marie-Madeleine Compère, Philippe Savoie, « L'histoire de l'école et de ce qu'on y apprend », *Revue française de pédagogie*, n° 2, 2005, p. 107-146. Pour une mise en perspective européenne (avec des contributions d'historiens français) voir le numéro spécial de la revue italienne *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, n° 12, 2005, intitulé *Bilancio e prospettive della storia dell'educazione in Europa*.
- 25 Depuis 1979, un recensement des travaux ayant trait à l'éducation en France est régulièrement effectué par les chercheurs du SHE et publié dans des numéros spéciaux de la revue *Histoire de l'éducation*. En 2005, la base de données a été numérisée et elle est désormais disponible sur internet [<http://www.inrp.fr/she/bhef>]. Elle recense annuellement entre 1200 et 1400 articles, ouvrages et thèses de doctorat sur l'histoire de l'éducation française paraissant en France et dans le monde. En février 2014, elle contient 18 439 notices qui correspondent aux titres parus entre 1996 et 2009 et à une partie de ceux parus entre 2010 et 2013. Elle ambitionne ainsi de constituer « un observatoire qui participe à la veille scientifique de la discipline ».
- 26 La répartition est la suivante : Étranger (influence de l'enseignement français), 124 notices ; Étranger (missions, colonies, territoires occupés), 468 notices ; Étranger (institutions françaises), 148 ; Étranger (enseignement de la langue de la culture française), 323 notices ; Enseignement français hors métropole, 1002 notices.
- 27 Vincent Alamercery, « L'historiographie française de l'éducation. Essai de cartographie de ses objets et de ses auteurs », *Histoire de l'éducation*, n° 117, 2008, p. 112.

La plupart se focalisent sur l'enseignement supérieur<sup>28</sup>. Les travaux de Christophe Charle étudient par exemple très finement l'emprise des références allemandes et américaines dans les réformes universitaires aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. Il souligne notamment que l'une des constantes du débat universitaire français est « le recours à la référence étrangère pour justifier des innovations, comme si les règles universitaires admises ne recelaient pas, en elles-mêmes, des ressources d'innovation ou une plasticité suffisantes »<sup>29</sup>. D'autres chercheurs se sont penchés sur des problèmes similaires, axés sur l'économie des comparaisons et des références dans le domaine des réformes de l'enseignement supérieur<sup>30</sup> ou encore sur leur contribution à la genèse de nouvelles institutions et disciplines académiques<sup>31</sup>.

Les degrés inférieurs de l'enseignement semblent en revanche plus négligés par l'historiographie<sup>32</sup>. Cela peut surprendre dans la mesure où l'histoire de l'éducation est en France une discipline attentive à ce qui s'accomplit en dehors de ses frontières. Plusieurs projets scientifiques menés notamment par Pierre Caspard<sup>33</sup> ou le remarquable ouvrage sur les historiographies européennes de Marie-Madeleine Compère<sup>34</sup> le démontrent. En outre, les appels à dépasser le cadre national comme unité d'analyse exclusive ne manquent pas et sont pour certains déjà anciens. Un article de Paul Gerbod publié dans la revue *Histoire de l'éducation* suggère par exemple dès 1979 des directions de recherche pour explorer « l'enseignement à l'étranger du point de vue des pédagogues

28 Un ouvrage de référence : Christophe Charle, Jürgen Schriewer, Peter Wagner éd., *Transnational Intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*, Francfort - New York, Campus Verlag, 2004.

29 Christophe Charle, « Les références étrangères des universitaires. Essai de comparaison entre la France et l'Allemagne, 1870-1970 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 148, 2003, p. 8.

30 Une perspective comparée dans Marc Schalenberg, *Humboldt auf Reisen? Die Rezeption des « deutschen Universitätsmodells » in den französischen und britischen Reformdiskursen (1810-1870)*, Bâle, Schwabe Verlag, 2003.

31 Marie Scot, *La London School of Economics & Political Science. Internationalisation universitaire et circulation des savoirs en sciences sociales, 1895-2000*, Paris, PUF, 2011 ; André Grelon, « Du bon usage du modèle étranger : la mise en place de l'École centrale des arts et manufactures », *La formation des ingénieurs en perspective. Modèles de référence et réseaux de médiation, XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, I. Gouzévitch, A. Grelon, A. Karvar éd., Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004, p. 17-21 ; Rachel Vanneuville, « La mise en forme savante des sciences politiques. Les usages de la référence allemande dans l'institutionnalisation de l'École libre des sciences politiques à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle », *Politix*, n° 15, 2002, p. 67-88.

32 L'expression « système scolaire » se réfère aux degrés inférieurs de l'enseignement (primaire, secondaire, professionnel). Ceci même dans un contexte où l'emploi de cette notion peut constituer un anachronisme dans la mesure où au XIX<sup>e</sup> siècle il n'existe pas un véritable système scolaire mais des établissements plus ou moins coordonnés entre eux. Dans « système éducatif » est inclus également l'enseignement supérieur.

33 Pierre Caspard éd., *Guide international de la recherche en histoire de l'éducation / International Guide for Research in the History of Education*, Paris-Berne, INRP - P. Lang, 1995. Une première édition a été publiée en 1990.

34 Marie-Madeleine Compère, *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Paris-Berne, INRP - P. Lang, 1995.

français<sup>35</sup>. Malgré l'intérêt de ces réflexions, très rares sont les études qui ont explicitement et systématiquement cherché à prendre en compte ces dimensions<sup>36</sup>. Pourtant, l'« argument international »<sup>37</sup> est couramment invoqué lors des projets de réforme de l'instruction publique, et il intervient de façon permanente dans le cas français. Les activités visant la production d'un savoir sur les systèmes scolaires étrangers sont en effet très dynamiques, même si la théorisation et la médiatisation des expériences étrangères hors de toute visée instrumentale immédiate, associée à un projet de réforme, sont relativement faibles.

Les réformes de l'enseignement primaire et secondaire français entre 1870 et 1914 constituent un observatoire privilégié pour saisir ces phénomènes. D'une part, les débats relatifs à la mise en place de l'enseignement obligatoire, gratuit et laïque en 1881-1882, sont précédés, accompagnés et suivis par un usage intensif de la référence à des expériences étrangères, pouvant constituer à la fois des exemples ou des contre-exemples. Les réformateurs français inscrivent d'ailleurs la situation scolaire de la France dans une comparaison internationale qui placerait le pays dans une position défavorable. La rhétorique universaliste associée au projet éducatif républicain se retrouve ainsi fortement relativisée par la nécessité d'« apprendre de l'étranger ». D'autre part, les réformes de l'enseignement secondaire concernent directement la fabrication d'une élite sociale en mesure de s'adapter aux exigences des sociétés industrialisées et de contribuer à soutenir la France dans la concurrence économique mondiale. L'identification des solutions les plus efficaces passe par une revue critique de la situation de cet enseignement en Europe, et trouve dans le modèle allemand une formule privilégiée. Il se pose ensuite un ensemble de problèmes liés aux tentatives d'application, d'intégration et de superposition de modèles étrangers à des structures et à une culture scolaires préexistantes.

Le choix de ces thèmes n'est pas anodin et encore moins fortuit. Ces réformes sanctionnent une nouvelle manière d'appréhender la scolarité, s'articulent profondément avec le processus de construction de l'État-nation et nécessitent la mobilisation de plusieurs savoir-faire. Les lois Ferry posent par exemple de nouveaux problèmes en termes de programmes et de contenus de l'enseignement, tout en reconfigurant le rapport entre État et citoyen. De même, les réformes

35 Paul Gerbod, « L'enseignement à l'étranger vu par les pédagogues français (1800-1914) », *Histoire de l'éducation*, n° 5, 1979, p. 19-29.

36 Voir notamment les deux ouvrages suivants : Bernard Trouillet, « *Der Sieg des preussischen Schulmeisters* » und seine Folgen für Frankreich, 1870-1914, Cologne, Böhlau Verlag, 1991 ; Pierre Ognier, *L'école républicaine française et ses miroirs. L'idéologie scolaire française et sa vision de l'école en Suisse et en Belgique à travers la Revue pédagogique, 1878-1900*, Berne, P. Lang, 1988. On trouve des études de cas intéressantes dans Jean Saint-Martin éd., *Éducatifs physiques et exemplarités étrangères entre 1815 et 1914*, Paris, L'Harmattan, 2003.

37 Philipp Gonon, *Das Internationale Argument in der Bildungsreform. Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II*, Berne, P. Lang, 1998.

de l'enseignement secondaire impliquent de repenser radicalement une filière scolaire que les contemporains considèrent comme inadaptée aux temps modernes. Face à ces défis un groupe d'acteurs relativement restreint trouve dans la sphère internationale une dimension d'action et de pensée fort utile pour puiser de possibles solutions. Voyages, missions d'étude, congrès internationaux, expositions universelles, correspondances : tels sont les pratiques et les événements qui permettent la production d'un savoir spécifique, l'établissement de connexions et la prise en compte de modèles scolaires étrangers.

Le détour par l'international répond finalement à des stratégies bien précises et se retrouve surtout quand une expertise particulière est requise<sup>38</sup>. Cette recherche propose ainsi une histoire sociale du processus d'internationalisation de la réforme scolaire en France. Elle analyse les articulations entre les échelles nationale et internationale en suivant le multipositionnement des acteurs qui alimentent ou défont ces interactions. Se pencher sur ces dynamiques permet d'une part de réévaluer le rôle de certaines figures de la pédagogie républicaine, dont Ferdinand Buisson est l'une des plus connues, et de faire émerger d'autre part un certain nombre d'acteurs dont la visibilité n'est pas évidente au premier abord.

## La France et les circuits internationaux de la réforme scolaire

Cet ouvrage invite donc le lecteur à revisiter quelques-unes des étapes de l'institutionnalisation de l'enseignement primaire et secondaire sous la Troisième République à la lumière des rapports entretenus avec les expériences étrangères. Cette relecture ne peut se faire qu'à travers un métissage historiographique et disciplinaire. D'une part, le choix a été fait de mettre à l'épreuve des schémas d'analyse issus des sciences sociales et des sciences de l'éducation, « qu'une vision trop nationale a tendance à nous faire considérer comme universels »<sup>39</sup>. Ceci afin d'inscrire le cas français dans une perspective européenne. D'autre part, le travail s'appuie sur une abondante littérature scientifique étrangère, et essaie ainsi de répondre à l'appel de Willem Frijhoff qui dénonce l'imperméabilité des historiographies européennes qui « ne lisent et ne citent que ce qui paraît dans leur langue nationale, [...] même s'agissant d'histoire étrangère, et qui ignorent tout simplement le reste comme dépourvu d'intérêt »<sup>40</sup>.

38 Sur le « le détour par l'étranger » comme stratégie de légitimation, voir Béatrice Joyeux-Prunel, *Nul n'est prophète en son pays ? L'internationalisation de la peinture des avant-gardes parisiennes, 1855-1914*, Paris, Musée d'Orsay - N. Chaudun, 2009.

39 Christophe Charle, *La crise des sociétés impériales, Allemagne, France, Grande-Bretagne (1900-1940). Essai d'histoire sociale comparée*, Paris, Seuil, 2001, p. 9.

40 Willem Frijhoff, « L'enseignement secondaire : un concept opératoire pour l'Europe moderne ? », *Histoire de l'éducation*, n° 124, 2009, p. 73.

La recherche est structurée en trois parties qui couvrent des aspects distincts et complémentaires du processus d'internationalisation de la réforme scolaire sur la période qui va de 1870 à 1914. Intitulée « Circulation des idées et construction des modèles scolaires », la première partie s'interroge sur la production de savoirs sur l'étranger en France. Elle examine les pratiques qui permettent aux discours pédagogiques de s'internationaliser et de prendre en compte un horizon varié de références étrangères. L'accent est mis sur les activités et les institutions à l'œuvre qui alimentent ce phénomène. Tout d'abord, les missions pédagogiques et les voyages d'étude permettent l'accumulation d'une somme d'informations sur l'organisation et le fonctionnement des systèmes scolaires occidentaux (chapitre 1). Ensuite, la fondation du Musée pédagogique en 1879 offre aux pédagogues français une institution qui centralise des documents, des textes législatifs et des statistiques scolaires et les met à disposition du public. Certaines revues pédagogiques de l'époque mettent aussi en place un réseau international de correspondants qui contribue, à travers l'envoi, la traduction ou le commentaire de documents de leurs pays respectifs, à enrichir les discussions hexagonales (chapitre 2). Cet ensemble de pratiques alimente un système d'échanges qui permet aux réformateurs français d'acquiescer et d'intégrer dans leurs discours toute une série de renseignements rendant possibles les comparaisons internationales, l'identification des lacunes et des éventuels retards du système français ainsi que des remèdes à apporter.

La deuxième partie, « De la comparaison à l'échange intellectuel », explore l'émergence des premiers espaces internationaux qui s'occupent de questions scolaires. Dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle s'amorce en effet un véritable mouvement européen dans le domaine de la réforme de l'instruction publique qui se dote de structures précises. La place des réformateurs français dans ce processus aux manifestations disparates est étudiée dans le cadre des sections scolaires des expositions universelles (chapitre 3) et des congrès de l'enseignement (chapitre 4). Ces espaces constituent les principales arènes internationales de l'époque et contribuent pour beaucoup à la circulation des modèles scolaires, à la propagande des modèles nationaux ainsi qu'à l'échange intellectuel entre les réformateurs de plusieurs pays. Les acteurs français jouent enfin un rôle considérable dans la création des premiers bureaux et associations internationales au tournant du siècle. Cela sanctionne d'ailleurs l'institutionnalisation du « travail international » comme une pratique légitime qui se superpose aux stratégies réformatrices déployées sur le plan local (chapitre 5).

La troisième partie aborde les usages et l'impact de l'ensemble des connexions internationales mises en place par les réformateurs français et explorées dans les deux premières parties de l'ouvrage. Le processus de

« réappropriation » des modèles étrangers constitue un enjeu central de ce travail. Dans un récent article sur cette nouvelle « sensibilité » qu'est la perspective transnationale, Heinz-Gerhard Haupt rappelle qu'il « importe de démontrer combien la circulation a transformé ou n'a pas transformé le contexte, les valeurs, les structures et les termes du débat dans les sociétés auxquelles elle a été destinée »<sup>41</sup>. Il semble donc indispensable de ne pas limiter l'étude à la simple identification des pratiques qui permettent la circulation et la mobilisation des modèles scolaires, mais de réfléchir également à leur mobilisation dans les propositions réformatrices de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. D'abord, en matière d'enseignement primaire, la comparaison internationale alimente l'idée d'un supposé « retard scolaire » de la France. Renforcé par la défaite de Sedan contre la Prusse en 1870, cet argument pousse et légitime les réformateurs républicains à introduire des mesures comme l'instruction obligatoire et gratuite au début des années 1880 (chapitre 6). Examinées dans le chapitre suivant, les réformes de l'enseignement secondaire s'inscrivent plutôt dans un schéma de transferts visant l'introduction d'une série d'innovations concernant son organisation et son contenu pédagogique. Il s'agit de voir comment des formules étrangères jugées plus performantes face à certains problèmes de l'époque sont intégrées et adaptées en fonction d'enjeux politiques, sociaux et économiques propres au contexte français (chapitre 7).

Ce programme de recherche doit également payer le prix de son ambition, le travail s'exposant à des écueils qu'il convient de signaler d'emblée. Tout d'abord, le lecteur aura peut-être la sensation de se voir tout expliquer par les connexions et les interactions avec l'étranger. La critique serait donc une négligence des dynamiques nationales, départementales ou locales, un oubli d'autres acteurs importants des politiques scolaires ainsi qu'une surestimation naïve de la prégnance de la dimension internationale. Un regard excessivement surplombant risque en effet de ne pas prendre suffisamment en compte la complexité de la problématique étudiée. Pour éviter cet écueil, le récit historique est traversé par des allers-retours permanents entre les différentes échelles d'analyse, afin de ne jamais perdre de vue les spécificités du contexte français. Sur le plan méthodologique, l'étude des représentations de l'étranger et de leurs usages pose ensuite la question de leur déconstruction, à savoir la nécessité de distinguer les représentations des acteurs de l'époque de la réalité historique. Dans cet ouvrage, le choix a été fait de mettre plus l'accent sur les usages de l'étranger par les contemporains et moins sur la déconstruction systématique de leur propre discours, dans la mesure où celui-ci est utilisé, et c'est là tout l'intérêt de la recherche, comme instrument de légitimation. Enfin, écrire l'histoire

41 Heinz-Gerhard Haupt, « Une nouvelle sensibilité : la perspective "transnationale" », *Cahiers Jaurès*, n° 200, 2011, p. 180.

des réformes scolaires françaises dans une perspective internationale requiert une connaissance approfondie du contexte non seulement national mais également européen. Un défi supplémentaire, car il faut faire face aux décalages des historiographies, ce qui « redouble les doutes et les incertitudes »<sup>42</sup>. Ces derniers ne sauraient empêcher d'apporter une contribution originale à l'histoire de l'éducation en France.

42 Sandrine Kott, Thierry Nadau, « Pour une pratique de l'histoire sociale comparative. La France et l'Allemagne contemporaines », *Genèses*, n° 17, 1994, p. 109.

# Circulation des idées et construction des modèles scolaires : la production du savoir sur les systèmes scolaires étrangers en France

Les réformateurs européens de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle s'accordent pour définir cette période comme un moment de profonde reconfiguration du rôle de l'école et de l'instruction publique dans la société. Ce changement est engendré par la convergence d'au moins deux processus communs à l'Europe occidentale. D'une part, l'introduction et le prolongement progressif de la scolarité obligatoire et l'augmentation progressive du taux de scolarisation tout au long du siècle, qui accompagne une nouvelle conception de la citoyenneté<sup>1</sup>. D'autre part, l'adaptation des systèmes éducatifs aux nouvelles exigences socio-économiques dictées par l'industrialisation, qui sanctionne l'impératif de préparer des acteurs économiques compétents à travers les structures scolaires. Ces deux processus contribuent à mieux comprendre la progressive mise en place, dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, d'un système scolaire de plus en plus différencié, dans lequel les distinctions scolaires reflètent et reproduisent des oppositions sociales. L'historien Fritz Ringer a qualifié ce phénomène de « segmentation »,

1 Daniel Tröhler, Thomas Popkewitz, David F. Labaree éd., *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century. Comparative Visions*, Londres - New York, Routledge, 2011.

qu'il définit comme la « subdivision des systèmes d'enseignement en écoles et programmes parallèles se distinguant à la fois par les cursus et l'origine sociale de leurs élèves »<sup>2</sup>. Ce processus toucherait plus ou moins simultanément l'ensemble des pays industrialisés : l'accès à l'instruction, la formation d'acteurs économiques compétents et la reproduction de l'élite sociale cristallisent ainsi les principaux axes autour desquels se construit l'école moderne.

Dans ce contexte, les pays européens se scrutent mutuellement et observent avec attention les réalisations et les débats en cours. L'étude des réalisations scolaires étrangères devient une expertise stratégique centrale pour pallier les limites du système domestique, se rassurer sur ses avantages et élaborer des solutions permettant de ne pas se faire distancer dans la compétition économique internationale. Or, toutes les pratiques visant l'importation d'idées ou de modèles impliquent l'existence d'une série d'activités en aval visant la production, le rassemblement et le traitement d'informations sur l'étranger. À cet égard, les travaux menés à partir des années 1980 par Jürgen Schriewer, et par ce qu'on pourrait définir comme l'« école allemande » en histoire de l'éducation, ont précisément étudié ces phénomènes aux <sup>xix</sup><sup>e</sup> et <sup>xx</sup><sup>e</sup> siècles<sup>3</sup>. Ces recherches se distinguent par une théorisation poussée et par une conceptualisation sociologique très élaborée, inspirées notamment des travaux du sociologue allemand Niklas Luhmann<sup>4</sup>. Elles interrogent plus précisément la fabrication sémantique d'une « internationalité », définie par le même Schriewer comme la « construction de visions du monde ou d'horizons de référence en fonction des besoins internes des différents groupes nationaux ou culturels »<sup>5</sup>. Pour le dire rapidement, le regard par-delà les frontières sur des pays comparables sert de cadre de référence pour orienter et légitimer des options de réformes<sup>6</sup>. Comme le note Gita Steiner-Khamsi, dans les périodes de « crise » ou de dysfonctionnement d'un système donné, un processus d'externalisation se propose de « rompre radicalement avec le passé, en faisant appel aux modèles importés ou empruntés à l'étranger, aux discussions théoriques

- 2 Fritz Ringer, « La segmentation des systèmes d'enseignement. Les réformes de l'enseignement secondaire français et prussien, 1865-1920 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, 2003, p. 6.
- 3 Marcelo Caruso, Heinz-Helmar Tenorth éd., *Internationalisierung. Internationalisation. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive. Comparing Educational Systems and Semantics*, Francfort-Berne, P. Lang, 2002.
- 4 Klaus-Dieter Ertler, « La théorie des systèmes luhmannienne. Un nouveau paradigme des sciences sociales », *Philosophiques*, vol. 21, n° 1, 1994, p. 3-17.
- 5 Jürgen Schriewer *et al.*, « Konstruktion von Internationalität : Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion / Russland, China) », *Gesellschaften im Vergleich. Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften*, H. Kaelble, J. Schriewer éd., Francfort, P. Lang, 1998, p. 167.
- 6 Jürgen Schriewer, « Système mondial et réseaux d'interrelation. L'internationalisation de la pédagogie, un problème des sciences comparées de l'éducation », *Éducation comparée. Essai de bilan et projets d'avenir*, G. Meuris, G. De Cock éd., Bruxelles, De Boeck & Larcier S. A., 1997, p. 137.

ou aux pratiques issues d'autres systèmes scolaires»<sup>7</sup>. Ainsi, dans la théorie de Luhmann, « chaque système se définit en relation à un autre système », mais « il absorbe de l'extérieur seulement ce qu'il perçoit comme étant compatible avec sa propre organisation interne »<sup>8</sup>. L'idée centrale, jadis défendue par Bernd Zymek dans son étude pionnière, est que la comparaison internationale est instrumentalisée, la référence étrangère conférant un caractère d'objectivité aux arguments en faveur de telle ou telle option de réforme<sup>9</sup>.

Cette première partie reprend et essaie même de prolonger cette réflexion, qui a inspiré un nombre fort important de recherches. Sur le plan méthodologique, il s'agit notamment de mettre à l'épreuve le concept d'internationalité à travers l'étude des formes et des contenus de la circulation internationale des idées pédagogiques dans les projets relatifs à la construction du système scolaire en France. Moins que l'impact ou la réappropriation des exemples étrangers, explorés dans la troisième partie l'ouvrage, l'objectif est d'étudier comment et par quels biais se met en place et s'institutionnalise progressivement une intense activité savante consacrée à la comparaison et à l'étude des systèmes scolaires. La construction d'un horizon de références internationales se structure en effet autour d'une vaste gamme de pratiques qui suivent des formes scientifiquement reconnues : voyages, comptes rendus, centralisation de documents législatifs et de rapports statistiques, ou encore création d'institutions spécialisées.

Le premier chapitre porte sur l'étude des missions pédagogiques françaises à l'étranger entre 1870 et 1914. Les missions représentent l'une des principales sources pour l'exercice de la comparaison internationale d'une part et l'œuvre d'autoréflexivité d'autre part. Tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, mais plus particulièrement à partir des années 1870, le ministère français de l'Instruction publique charge une multitude d'acteurs, pour la plupart des enseignants et des inspecteurs de l'enseignement, d'une série de voyages afin de recueillir des informations sur les systèmes scolaires étrangers. Après avoir rappelé les étapes principales de l'internationalisation de la vie pédagogique française au XIX<sup>e</sup> siècle, le rôle qu'y tiennent les missions et le dispositif administratif mis en place pour les encadrer, l'étude distingue trois différentes catégories de missions, qui reflètent la diversité des profils sociaux et professionnels des « chargés de mission »

7 Gita Steiner-Khamsi, « Reterritorialisation de l'importation éducationnelle. Explorations de la politique de l'emprunt éducationnel », *L'Europe réinventée. Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*, M. Lawn, A. Novoa éd., Paris, L'Harmattan, 2005, p. 105.

8 Wu Meiyao, « The reception of foreign educational thought by modern China (1909-1948) : an analysis in terms of Luhmannian selection and self-reference », *Paedagogica Historica*, vol. 45, n° 3, 2009, p. 320.

9 Bernd Zymek, *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871-1952*, Ratingen, A. Henn Verlag, 1975.

tout comme celle des objets d'étude. Enfin, l'accent sera mis sur le rôle des missions dans la construction de modèles scolaires étrangers, ainsi que les critères de sélection des pays de destination.

Le deuxième chapitre porte sur les espaces, tant institutionnels qu'informels, visant la centralisation et la diffusion des informations sur les systèmes scolaires étrangers. L'accent est mis en premier lieu sur la création et le développement du Musée pédagogique. Créé en 1879 à la suite de l'Exposition universelle de Paris (1878), il a pour but de recueillir toute documentation scolaire produite en France ainsi que de centraliser, par le biais d'échanges et de collaborations, le maximum de renseignements sur les pays étrangers. En second lieu, il est question des revues pédagogiques françaises et de leur attention aux faits scolaires internationaux. Des périodiques comme la *Revue pédagogique* et la *Revue internationale de l'enseignement* mettent en effet en place un intense réseau de correspondants chargés de transmettre les informations susceptibles d'intéresser le public français ainsi que de traduire les documents jugés les plus intéressants. Ces « chroniques internationales » sont ensuite publiées dans des sections spécifiques des revues, ce qui contribue fortement à la connaissance et à la diffusion du savoir sur l'étranger.

---

## 1. Connaître pour mieux apprendre : les missions pédagogiques françaises à l'étranger

---

Les missions d'étude représentent l'une des principales formes de la circulation internationale des idées pédagogiques. Considérablement développées à partir des années 1870, elles fournissent aux réformateurs français un large éventail d'idées et de modèles. Si tout échange culturel est effectué à travers des « formes sociales spécifiques »<sup>1</sup>, les missions incarnent alors un terrain d'étude fort stimulant pour examiner les flux d'informations internationaux dans le domaine scolaire. De surcroît, l'examen des voyages d'étude est d'autant plus pertinent pour la perspective de recherche adoptée dans ce travail que, comme le remarque Pierre-Yves Saunier, ils ont l'avantage de nous livrer « un regard où la comparaison est au travail. En effet, la grille de vision des voyageurs est fondée par la comparaison toujours implicite entre ce qu'ils voient à l'étranger et ce qu'ils connaissent de leur pays »<sup>2</sup>. C'est précisément cette dialectique entre le national et l'international qu'il s'agit de mettre au jour.

### Missions d'étude et circulation des idées pédagogiques au XIX<sup>e</sup> siècle

La mission scientifique, ou plus généralement le voyage d'étude à l'étranger, représente un élément central pour comprendre l'internationalisation du discours pédagogique au XIX<sup>e</sup> siècle. À cet égard, les missions des professeurs

- 1 « Editors's preface », *Transnational Intellectual Networks*, C. Charle, J. Schriewer, P. Wagner éd., ouvr. cité, p. 13.
- 2 Pierre-Yves Saunier, « Les voyages municipaux américains en Europe, 1900-1940. Une piste d'histoire transnationale », *Formation and Transfer of Municipal Administrative Knowledge*, N. Randerad éd., Baden-Baden, Nomos (Jahrbuch für Europäische Verwaltungsgeschichte, vol. 15), 2003, p. 4.

d'université anglais, allemands ou américains attirent depuis des années l'attention des chercheurs. Les travaux de David Phillips ont par exemple bien montré l'intérêt de pédagogues anglais comme William Howitt, Henry Mayhew et Matthew Arnold pour le système scolaire allemand tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>3</sup>. D'autres études ont exploré les voyages des réformateurs américains très attentifs aux politiques éducatives allemandes<sup>4</sup>. Réciproquement, l'organisation du système éducatif des États-Unis suscite de grands débats en Allemagne. La littérature pédagogique et les revues spécialisées sont particulièrement réceptives aux informations relatant l'évolution du fait scolaire outre-Atlantique<sup>5</sup>. Soucieux de se renseigner sur les méthodes, les pratiques et les organisations scolaires en vigueur dans les différents pays, de nombreux pédagogues, professeurs et réformateurs sillonnent donc le Vieux Continent ou traversent l'Atlantique, en collectant une série d'observations et de renseignements susceptibles d'éclairer leurs propres politiques éducatives et de les inscrire dans un contexte international. Ces explorations pédagogiques alimentent une production de savoirs sur l'étranger qui façonnent une vision autre du contexte scolaire national et stimulent une réflexion possible uniquement à travers la comparaison avec d'autres expériences. Par ailleurs, ce phénomène s'inscrit dans le mouvement plus général d'internationalisation de la vie scientifique au XIX<sup>e</sup> siècle, qui va de l'intensification de la circulation des étudiants<sup>6</sup> aux échanges de professeurs entre les universités<sup>7</sup>, sans oublier l'essor des congrès internationaux touchant les disciplines les plus diverses.

En France, un « service des missions » est officiellement créé en 1842 au sein de la division des sciences et lettres du ministère de l'Instruction publique. Bien que de nombreuses missions aient déjà lieu dans les premières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle, cette date marque indéniablement le renforcement du soutien du

- 3 Voir par exemple David Phillips, « Mehr als Reiseberichte? Britische Beobachter des deutschen Bildungswesen im 19. Jahrhundert », *Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen*, J. Schriewer éd., Francfort - New York, Campus Verlag, 2007, p. 23-43. Du même auteur, consulter également « Beyond travellers' tales : some nineteenth-century british commentators on education in Germany », *Oxford Review of Education*, vol. 26, n° 1, 2000, p. 49-62 ; « Learning from elsewhere in education : some perennial problems revisited with reference to british interest in Germany », *Comparative Education*, vol. 36, n° 6, 2000, p. 297-307.
- 4 Henry Geitz, Jürgen Heideking, Jürgen Herbst éd., *German Influences on Education in the United States to 1917*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995 ; Bettina Goldberg, « The forty-eighters and the school system in America : the theory and practice of reform », *The German Forty-Eighters in the United States*, C. L. Brancaforte éd., New York, P. Lang, 1989, p. 203-218.
- 5 Peter Drewek, « The inertia of early German-American comparisons : American schooling in the German educational discourse, 1860-1930 », *Transnational Intellectual Networks*, C. Charle, J. Schriewer, P. Wagner éd., ouvr. cité, p. 225-268.
- 6 Sur ce sujet, voir les nombreuses études de Victor Karady, et notamment l'article « La migration internationale d'étudiants en Europe, 1890-1940 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 145, 2002, p. 47-60.
- 7 Christophe Charle, « Ambassadeurs ou chercheurs? Les relations internationales des professeurs de la Sorbonne sous la III<sup>e</sup> République », *Genèses*, n° 14, 1994, p. 42-62.

ministère aux chercheurs désireux d'aller collecter des données scientifiques, géographiques ou archéologiques à l'étranger, dans les bibliothèques, les universités ou les dépôts d'archives. Comme l'a bien montré Jean-Christophe Bourquin dans sa thèse de doctorat, les activités vont de la recherche de documents historiques aux fouilles archéologiques, des explorations géographiques ou océanographiques à l'établissement de catalogues de musées : plus largement, « elles concernent presque toute l'instruction publique au sens français, c'est-à-dire non seulement l'enseignement, mais également les institutions de recherche, les musées, etc. »<sup>8</sup>. Plus de 1200 missions littéraires et scientifiques, touchant un nombre substantiel de sujets scientifiques, parcourent alors les continents entre 1842 et 1914<sup>9</sup>. Si l'on adopte une perspective plus limitée, c'est-à-dire en circonscrivant l'analyse à l'enseignement primaire, secondaire et professionnel, les recherches entreprises dans plusieurs fonds d'archives ont permis de rassembler les documents relatifs à 131 missions effectuées entre 1842 et 1914<sup>10</sup>.

Tableau 1. Distribution chronologique des missions et diversité des destinations, 1842-1914

Années	Nombre de missions	Nombre de pays visités	Nombre total de visites
1842-1850	7	7	11
1851-1860	4	5	7
1861-1870	15	14	28
1871-1880	20	6	26
1881-1890	28	17	40
1891-1900	20	11	28
1901-1914	37	15	36

Ce corpus de missions implique 114 personnes, qui visitent un total de 27 pays différents. Le nombre de missions et de pays soumis à une enquête connaît une augmentation remarquable dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle (surtout à partir des années 1870-1880).

Elle s'accompagne aussi d'une diversification des destinations. Il convient de remarquer que de nombreuses missions touchent plusieurs pays à la fois, comme l'illustre la colonne « nombre total de visites » du tableau 1. Ces missions

8 Jean-Christophe Bourquin, *L'État et les voyageurs savants. Légitimités individuelles et volontés politiques. Les missions du ministère de l'Instruction publique (1840-1914)*, thèse de doctorat, Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 1993, p. 157.

9 Jean-Christophe Bourquin, « National influences on international scientific activity : the case of the French *missions littéraires* in Europe, 1842-1914 », *Transnational Intellectual Networks*, C. Charle, J. Schriewer, P. Wagner éd., ouvr. cité, p. 451.

10 L'ensemble des tableaux et des graphiques de ce premier chapitre sont tirés d'une base de données obtenue grâce au dépouillement de plusieurs fonds d'archives relatifs aux missions (dossiers individuels déposés aux Archives nationales) et à leur croisement avec les documents imprimés disponibles à la Bibliothèque nationale de France (monographies et rapports de mission).

ne sont effectuées que très rarement par des « équipes » de chercheurs. Dans la grande majorité des cas, il s'agit de voyages individuels dont le but est d'étudier un ou plusieurs pays selon un programme planifié à l'avance. Environ 35 % de ces missions débouchent sur la publication d'une monographie relatant l'ensemble des observations et des analyses effectuées par le « chargé de mission ». La production documentaire est donc non négligeable quantitativement mais est également fort disparate. Elle peut prendre la forme de tomes volumineux relatant dans le détail les analyses, les impressions et les suggestions du chargé de mission, d'articles synthétiques dans des revues ou encore de courts rapports manuscrits, qui faute de publication demeureront dans les archives du ministère. Les revues pédagogiques restent l'un des principaux moyens de restituer et divulguer l'expérience du voyage. Ce n'est donc pas un hasard si, à partir des années 1870, de nombreuses revues spécialisées, comme la *Revue internationale de l'enseignement*, la *Revue universitaire* ou la *Revue pédagogique* à laquelle collaborent de nombreux pédagogues républicains, publient un nombre croissant de rapports et de comptes rendus<sup>11</sup>. Du fait du caractère « scientifique » de ces dernières, ces rapports constituent dès lors un important faisceau d'expertises fournissant un répertoire d'arguments et d'exemples très prisés, notamment par le champ pédagogique républicain. Ainsi, dans sa demande d'autorisation de 1908 pour effectuer une mission en Autriche-Hongrie afin d'y étudier l'enseignement des langues anciennes et modernes dans les écoles secondaires, le professeur de l'université de Lille Henry Bornecque justifie son expertise avec ces arguments : « [...] j'ai continué à me tenir au courant [de ce sujet] par de nombreux articles publiés notamment dans la *Revue Universitaire* et dans la *Revue internationale de l'Enseignement*. »<sup>12</sup>

Du point de vue institutionnel, hormis un petit nombre de voyages personnels privés (11 % de l'échantillon), la mission est directement encadrée par le ministère de l'Instruction publique, que ce soit par la division des sciences et lettres (42 %) ou par les différentes divisions de l'enseignement (47 %). Les missions peuvent être financées ou effectuées à titre bénévole. Dans le premier cas, le ministère octroie au demandeur une subvention qui couvre son voyage et ses frais de séjour. Lors d'une mission gratuite, le chargé de mission bénéficie des mêmes avantages diplomatiques que les membres de la première catégorie, sans recevoir aucun subside. L'intensification des missions pédagogiques à partir des années 1870, en termes quantitatifs et qualitatifs du fait de la diversité croissante des destinations, s'accompagne de la systématisation d'une procédure administrative destinée à les

11 Sur la *Revue internationale de l'enseignement* et les réformes universitaires françaises, voir Christophe Charle, *La République des universitaires, 1870-1940*, Paris, Seuil, 1994, p. 23-31.

12 Archives nationales (AN), F17 17268. Dossier Henry Bornecque. Demande de mission, lettre au ministre, 4 novembre 1908.

encadrer. En 1874, le ministère de l'Instruction publique crée en effet une Commission des missions chargée d'éclairer le ministre sur l'utilité des voyages, la valeur du chargé de mission, d'éliminer les demandes n'ayant pas un caractère sérieux et de servir de guide scientifique à l'administration<sup>13</sup>. Cette commission se charge notamment d'examiner la pertinence de la mission pédagogique. Les demandeurs envoient un dossier au ministre en exposant les motivations et les objectifs de leur projet, le choix de la destination et de l'objet d'étude étant lié à leurs intérêts et sensibilités. Le ministère ouvre alors un dossier et procède à une enquête mini-male en vue d'obtenir des recteurs d'académie, des inspecteurs ou des directeurs d'établissement des informations sur la carrière du requérant.

La nationalité française et la connaissance de la langue du pays de destination sont des conditions sine qua non pour l'acceptation de la demande (seuls les inspecteurs de l'enseignement peuvent le cas échéant bénéficier d'un traducteur qui les accompagne tout au long du voyage<sup>14</sup>). À l'exception des connaissances linguistiques, il n'existe pas de critères de sélection fixés par des normes réglementaires. Toutefois, le budget relativement réduit alloué au financement des missions conduit le ministère de l'Instruction publique à éliminer les voyages pouvant être assumés par d'autres organismes ou ministères<sup>15</sup>. Les ancrages dans le monde institutionnel, ainsi que l'originalité de la mission, constituent dès lors des soutiens fort précieux, voire indispensables pour l'aboutissement d'un dossier. Dans ce cas, les inspecteurs de l'enseignement jouissent d'un atout considérable dans la mesure où ils sont directement chargés d'une mission par le ministère en raison de leur expertise et de leur position au sein de l'administration. La carrière professionnelle et le réseau de connaissances des individus représentent des critères de sélection très importants, le capital social du demandeur influençant grandement la décision. La capacité à fournir des garanties de sérieux et de préparation est donc très souvent un facteur décisif. La présence de lettres de recommandation dans le dossier fournit une légitimité supplémentaire lors de l'examen de la requête, faute de quoi la méconnaissance ou l'anonymat scientifique du

13 Division des sciences et lettres du ministère de l'Instruction publique, *Bulletin de la section d'histoire moderne et contemporaine*, fascicule 10, Paris, Imprimerie nationale, 1977, p. 46.

14 C'est le cas de l'inspecteur Gustave Salicis qui dispose pour sa mission en Allemagne en 1887 de deux instituteurs de langue maternelle allemande mis à son service par le ministère de l'Instruction publique. Voir Gustave Salicis, *De l'enseignement manuel et professionnel en Allemagne et dans les pays du Nord. Rapport à M. le ministre de l'Instruction publique sur une mission relative à l'enseignement du travail manuel dans divers pays étrangers*, Paris, C. Delagrave, 1887, p. 5. Un texte de présentation de l'enseignement manuel en France rédigé par Salicis sera d'ailleurs publié aux États-Unis quelques mois après sa mort : *Manual Training in France*, New York, New York College for the Training of Teachers, 1890.

15 Division des sciences et lettres du ministère de l'Instruction publique, *Bulletin de la section d'histoire moderne et contemporaine*, ouvr. cité, p. 47. On peut ainsi renvoyer un demandeur d'un ministère à l'autre (Travail, Agriculture, etc.) ou bien à l'intérieur même des différentes divisions du ministère de l'Instruction publique.

requérant condamne à un échec<sup>16</sup>. Le cas de Jeanne Morin, publiciste qui s'intéresse aux questions de pédagogie, est exemplaire à cet égard. Désirant se rendre aux États-Unis en 1912 en vue d'étudier les jardins d'enfants dans les États de New York, du Michigan et le district de Columbia, elle voit sa demande refusée par le ministère. Elle jouit pourtant du soutien important de l'inspectrice départementale Girand, qui n'hésite pas à souligner ses mérites :

Son intelligence, son esprit averti servis par la connaissance de l'anglais, la facilité d'écrire, ainsi que ses études sociologiques en font une personnalité intéressante. En conséquence, l'étude consciencieuse qu'elle propose de faire des « jardins d'enfants » en Amérique ne peut être que profitable à l'enseignement puisqu'elle se propose avant de partir de se rendre bien compte des ressemblances et des différences qu'il peut y avoir entre les jardins d'enfants et nos écoles maternelles publiques et qu'elle nous apportera des renseignements recueillis avec un esprit et un désir d'être équitable. C'est clair qu'elle ne partira pas persuadée que tout est mieux hors de chez nous [...]; donc les renseignements qu'elle pourra donner seront sérieux.<sup>17</sup>

Malgré ces atouts, sa mission ne semble pas apporter une contribution significative aux connaissances déjà acquises sur les jardins d'enfants en raison des nombreuses missions ayant étudié la même question en Amérique du Nord, mais également en Suisse, en Allemagne, en Angleterre et en Italie dans les deux dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>18</sup>. De surcroît, l'ensemble des relations personnelles mobilisables pour soutenir sa demande ne lui permet pas d'influencer la décision du ministère : « M<sup>lle</sup> Morin n'a aucun dossier au ministère. Elle ne s'y est pas fait connaître. »<sup>19</sup> À ce capital social déficitaire et à la saturation des

- 16 Dans de nombreux cas, des directeurs d'école, des inspecteurs, des recteurs d'académie ainsi que des membres du Sénat appuient avec véhémence la demande de mission d'un de leurs proches ou collaborateurs. Un bon exemple est constitué par l'intervention du sénateur Adrien Pozzi en faveur de la demande de mission, dans un premier temps rejetée, de Xavier Torau-Bayle, rédacteur à la *Revue politique et parlementaire*. En écrivant à Louis Liard, le 10 février 1902, il fait un véritable éloge du candidat et sollicite la révision de son dossier : « J'ai l'honneur d'attirer votre attention toute spéciale sur la demande ci-incluse de M. Torau-Bayle qui sollicite une mission subventionnée et auquel on a déjà répondu négativement sous prétexte que son projet de voyage ne rentre pas dans le cadre des missions exclusivement scientifiques et littéraires subventionnées par le MIP. Je crains que la première demande de M. Torau-Bayle n'ait pas été suffisamment explicite. En effet, l'objet de ses études ("Des rapports de l'enseignement primaire supérieur avec le développement de l'esprit d'initiative aux États-Unis"), me paraît bien rentrer dans le cadre de celles auxquelles s'appliquent les crédits spéciaux dont dispose le ministère – M. Torau-Bayle que je connais personnellement est un écrivain fort remarqué qui collabore depuis plusieurs années à la *Revue politique et parlementaire* et à la *Revue de Paris* et je serais très heureux qu'il vous fût possible de lui donner satisfaction » (AN, F17 7288. Dossier Xavier Torau-Bayle. Lettre du sénateur Pozzi à Louis Liard, 10 février 1902).
- 17 AN, F17 17280. Dossier M<sup>lle</sup> Morin Jeanne. Lettre de Girand, inspectrice départementale au sujet de Jeanne Morin (renseignements fournis au ministre de l'Instruction publique), sans date.
- 18 Voir par exemple la mission de Juliette Dodu : AN, F17 12339. Renseignements Grande-Bretagne. Mission Juliette Dodu. Sur l'histoire des écoles maternelles en France, voir l'ouvrage de référence de Jean-Noël Luc, *L'invention du jeune enfant au XIX<sup>e</sup> siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997.
- 19 AN, F17 17280. Dossier M<sup>lle</sup> Morin Jeanne. Note sans date du ministère sur Morin (renseignements sur la requérante, non daté).

informations concernant son sujet d'étude, s'ajoute aussi le « vague de l'objectif et le peu de consistance des moyens d'action qu'elle indique »<sup>20</sup>.

L'évaluation du « sérieux » de la démarche demeure pour toute la période étudiée un critère flou et imprécis, auquel peuvent s'ajouter d'autres éléments déterminant ou non l'issue favorable du dossier. Des critères plus politiques, liés aux éventuelles répercussions diplomatiques d'un voyage d'étude ou d'un rapport de mission dans les relations avec les pays visités, interviennent aussi fréquemment. À ce sujet, une demande est refusée en 1881 à Jules Andrieu, enseignant de latin et de littérature française en Angleterre, où il a fui après la Semaine sanglante et où il est à ses dires « reconnu par un grand nombre de sommités politiques, scientifiques et littéraires »<sup>21</sup>. Andrieu désire être chargé par le ministère de l'Instruction publique d'une mission sur l'enseignement du français en Angleterre, soit dans les universités, soit dans les *Grammar schools*, l'équivalent des collèges français. Dans ce cas, sa réputation pose un problème. Ferdinand Buisson, alors directeur de l'enseignement primaire et chargé du dossier, communique en effet à Jules Ferry un rapport assez éloquent sur la personnalité du requérant :

Je n'ai jamais rencontré Andrieu, mais j'ai beaucoup entendu parler de lui. Il a du mérite, mais comme caractère il s'est mis à dos la plupart de ceux qui l'ont vu de près [...]. Il est capable de faire un rapport sur l'enseignement du français en Angleterre, mais il le fera d'une façon tapageuse, qui pourra nuire aux Français en Angleterre.<sup>22</sup>

Selon Buisson, les Anglais auraient tendance à embaucher de plus en plus de personnel anglophone pour l'enseignement du français dans les écoles secondaires et supérieures. Tout en reconnaissant l'intérêt et la validité scientifique de l'objet de la mission, il conseille de confier celle-ci à quelqu'un de moins « bruyant », dont l'éventuel compte rendu final ne soit pas préjudiciable aux relations diplomatiques de la France<sup>23</sup>. À cet égard, Buisson est très clair :

Je ne sais pas quelles seraient les conclusions du rapport projeté par M. Andrieu mais je ne serais pas surpris qu'elles fussent hostiles aux professeurs de français actuels – et par la suite le rapport pourrait être funeste.<sup>24</sup>

Si le requérant parvient à surmonter les nombreux écueils que peut rencontrer son dossier, et si son profil correspond aux exigences ou aux attentes de la mission, le ministère octroie un financement et, par le biais du ministère des Affaires étrangères, fournit au demandeur des lettres de recommandation destinées au personnel consulaire du ou des pays de destination<sup>25</sup>. Le soutien administratif permet de

20 *Ibid.*

21 AN, F17 9393 A. Dossier Jules Andrieu, 1881. Demande de mission de Jules Andrieu à Jules Ferry, 2 avril 1881.

22 *Ibid.*

23 AN, F17 9393 A. Dossier Jules Andrieu, 1881. Lettre de Ferdinand Buisson, sans date.

24 *Ibid.*

25 AN, F17 3006 B. Dossier M. G. Serveau. Voyage aux États-Unis, 7 mai 1890.

faciliter les recherches sur place et constitue un outil de légitimation aux yeux de ses futurs interlocuteurs. En effet, le statut officiel de chargé de mission est le seul qui permet d'ouvrir les portes des établissements scolaires étrangers, facilitant ainsi les visites et les recherches. Comme le relate Salicis à l'issue de sa mission en Suède et en Allemagne en 1882, « dès que le caractère officiel de mon voyage était avéré, les portes nous étaient ouvertes »<sup>26</sup>. La présence de courtes lettres de recommandation signées par le ministre de l'Instruction publique est d'ailleurs le seul signe tangible du caractère officiel de la mission et le seul élément qui la distingue d'un voyage d'étude « privé ». Cela dit, l'acceptation et l'appui du ministère n'impliquent pas un soutien ou un suivi quotidien particulier dans le pays d'étude. Ici, les contacts et les réseaux personnels du voyageur entrent en jeu. De ce fait, la connaissance préalable du pays d'accueil ainsi que les contacts établis personnellement ou dans un cadre professionnel représentent un atout important pour l'aboutissement d'un dossier, et ils sont d'ailleurs mis en avant dans la demande. Le frère de Ferdinand Buisson, Benjamin, enseignant en Angleterre entre 1872 et 1890, n'hésite pas à souligner son capital social dans son pays de résidence afin de mettre en avant ses capacités à accomplir sa mission :

Muni de la connaissance de la langue et de l'expérience du pays, possédant en outre de très nombreuses relations dans le monde universitaire anglais, je crois être à portée de faire ces recherches d'une manière efficace.<sup>27</sup>

Dans la très grande majorité des cas, l'organisation pratique du programme de recherche dans le pays d'accueil doit être entièrement conçue et mise en place par la personne intéressée. En cas de manque de relations et de contacts personnels, les requérants cherchent à solliciter directement les autorités compétentes étrangères. Les dossiers personnels montrent bien l'effort fourni par certains chargés de mission, notamment ceux qui ne sont pas particulièrement connus, dans la recherche et la création de contacts. En 1886, Raoul Allier, professeur agrégé de philosophie, envoie une lettre au ministère prussien spécifiant avoir été envoyé en Allemagne par le ministère français de l'Instruction publique :

Mon travail ne peut être sérieux et utile qu'à condition de visiter les établissements [...]. Votre Excellence me rendrait un service de la plus haute importance, si elle voulait bien m'introduire auprès de Messieurs les directeurs d'internat et m'autoriser à leur demander les renseignements qui me sont indispensables.<sup>28</sup>

26 G. Salicis, *De l'enseignement manuel et professionnel en Allemagne et dans les pays du Nord*, ouvr. cité, p. 6.

27 AN, F17 2943 C. Buisson Benjamin. Mission en Angleterre (études pédagogiques), 1874.

28 Geheimes Staatsarchiv Preussischer Kulturbesitz (GStA PK), Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung und Verbehörden, 1787-1934. Rep. 76 VI Sect. 1 aa Nr. 1, Von auswärtigen Behörden und Privat-personen über das schul-und Erziehungswesen in Preussen erbetene Nachrichten, Bd. 1-23, 1874-1924. Vol. IV, 1874-1886, Lettre d'Allier au Ministre, Berlin, 12 mai 1886. Ce fonds contient une intéressante correspondance entre les autorités publiques et les pédagogues de plusieurs pays désirant se rendre en Allemagne.

Enfin, une fois la mission effectuée, le chargé de mission est tenu de fournir un rapport et, dans une minorité de cas, un compte rendu de l'utilisation exacte du financement qui lui a été attribué<sup>29</sup>. Ces rapports peuvent ensuite faire l'objet d'une publication sous forme de monographie ou être déposés dans leur version manuscrite aux archives du ministère.

## Pour une catégorisation des missions pédagogiques et des chargés de mission

Si les missions représentent l'un des vecteurs autour desquels se construit l'internationalité du discours pédagogique français de la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, le cadre institutionnel dans lequel elles s'inscrivent demeure relativement flou. Une « sociologie des médiateurs »<sup>30</sup>, jadis proposée par Michel Espagne et Michael Werner, se révèle donc incontournable pour prolonger l'analyse. L'examen des profils professionnels des chargés de mission entre 1870 et 1914 permet en effet de dégager quelques profils idéal-typiques de l'« expert international » en matière de faits scolaires et de mieux éclaircir les fonctions de ces voyages. Le tableau 2 montre les profils professionnels des chargés de mission français depuis la mise en place du service des missions en 1842.

Tableau 2. Profession des chargés de mission, 1842-1914

Profession	Pourcentage
Inspecteurs de l'Instruction publique	21
Professeurs de l'enseignement supérieur	20
Professeurs de l'enseignement secondaire	16
Hommes de lettres, publicistes	12
Directeurs d'établissement scolaire (primaire et secondaire)	5
Instituteurs	4
Anciens élèves des ENS, jeunes docteurs	4
Fonctionnaires des ministères (autres que le ministère de l'Instruction publique)	4
Autres	14
Total	100

Les inspecteurs de l'Instruction publique sont les plus actifs, et quasi la même proportion de missions est effectuée par les professeurs de l'enseignement

29 Voir par exemple AN, F17 17294. Mission Wolff, 14 mai 1912 ; AN, F17 17282. Dossier Padé, 30 juin 1909.

30 Michel Espagne, Michael Werner, « La construction d'une référence culturelle allemande en France. Genèse et histoire (1750-1914) », *Annales ESC*, vol. 42, n° 4, 1987, p. 985.

supérieur. Elles sont donc l'apanage d'une élite disposant d'un capital culturel relativement rare pour l'époque et qui est le fruit d'un parcours de formation similaire. Il convient également de remarquer l'importance relative des professeurs de l'enseignement secondaire, des instituteurs des écoles primaires et des directeurs d'établissement (lycées, collèges, écoles primaires supérieures, etc.). Les hommes de lettres, essayistes et journalistes, sont finalement les seuls à ne pas relever directement du ministère de l'Instruction publique. Une analyse globale des missions montre de surcroît la grande diversité des objets d'étude.

Tableau 3. Répartition des objets d'étude  
des missions pédagogiques françaises, 1842-1914 (%)\*

Sujet d'étude	1842-1914
Instruction publique	22
Enseignement primaire et populaire	20
Enseignement secondaire	12
Enseignement professionnel, technique, travail manuel	12
Enseignement du dessin	6
Écoles et musées d'art	-
Congrès et expositions nationales	7
Salles d'asile, écoles maternelles, jardins d'enfants	5
Enseignement des langues vivantes	6
Éducation des femmes	2
Autres	8
Total	100

\* Les catégories de classement ont été élaborées par l'auteur sur la base des objets d'étude des missions. Celles-ci se focalisent sur la visite des établissements scolaires, l'étude de leur organisation (contenu de l'enseignement, pratiques pédagogiques, etc.) et le recueil de documents statistiques et législatifs.)

Les recherches à caractère général, touchant à l'instruction publique dans son ensemble, constituent l'objet d'étude le plus fréquent. On peut supposer qu'étant donné le coût et la longueur des démarches administratives qu'elles impliquent, le chargé de mission en profite pour élargir au maximum le spectre de ses observations. À la préférence donnée à un cadre d'étude très large au moins jusque dans les années 1870-1880, fait suite un éclatement progressif des sujets vers des problèmes plus spécifiques, liés à une filière scolaire (l'enseignement primaire et, dans une moindre mesure, l'enseignement secondaire et professionnel) ou à une discipline (dessin, langues vivantes, etc.). Dès lors, la répartition professionnelle des chargés de mission et la vaste gamme des sujets abordés permettent de subdiviser les 131 missions en plusieurs catégories reflétant, bien que schématiquement, l'hétérogénéité des profils sociaux ainsi

que les différentes fonctions du voyage. Malgré son caractère sommaire, cette subdivision permet de mieux comprendre la place des missions dans l'internationalisation du discours pédagogique en France à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>31</sup>.

### Les missions pédagogiques : un réservoir d'exemples pour les réformes scolaires

Le premier type de mission est consacré à la collecte d'informations en vue de la préparation d'une réforme scolaire. Dans la seconde moitié du siècle, les débats sur l'organisation de l'enseignement secondaire classique et moderne et la formation pédagogique des professeurs, l'instauration de l'obligation et de la gratuité scolaire, la mise en place des écoles maternelles ou de l'enseignement professionnel, s'appuient sur un faisceau d'expertises concernant les expériences étrangères. Selon Schriewer, les polémiques scolaires de cette période se caractérisent par une « internationalité sémantique » développée selon les exigences de chaque système national<sup>32</sup>. Ces missions représentent de toute évidence des instruments de légitimation qui accompagnent et appuient les remaniements du système éducatif. Elles réunissent la majorité des missions recensées et mobilisent essentiellement trois profils professionnels : les professeurs d'université, les inspecteurs et les hommes de lettres.

Les professeurs des universités ou des grandes écoles, en raison de leur capital culturel et de leur réseau de relations au sein du ministère, sont les plus actifs. Ils sont souvent rattachés aux facultés des lettres et bénéficient sporadiquement d'un traitement privilégié (notamment par la délivrance d'un passeport diplomatique). Ce type de missions s'inscrit dans la longue durée et a aussi impliqué des inspecteurs généraux et des membres du Conseil supérieur de l'Instruction publique<sup>33</sup>. Il suffit d'évoquer ici quelques-unes des missions les plus connues avant 1842, comme la tournée des émissaires de l'Empire, Georges Cuvier et François Noël, dans les départements tout récemment annexés de la Hollande et de la Basse Allemagne, pour y inspecter les établissements d'instruction publique (deux rapports publiés en 1811<sup>34</sup>), la mission de

31 Philipp Gonon propose également une catégorisation des voyages pédagogiques européens pendant le XIX<sup>e</sup> siècle. Voir son article « Travel and reform : impulses towards internationalization in the nineteenth-century discourse on education », *Educational Policy Borrowings. Historical Perspectives*, D. Phillips, K. Ochs éd., Oxford, Symposium Books, 2004, p. 125-143.

32 J. Schriewer et al., « Konstruktion von Internationalität », art. cité, p. 167.

33 Le Conseil supérieur de l'Instruction publique, fondé en 1850 et réformé en 1880, est une commission consultative du ministère de l'Instruction publique qui inclut des représentants de l'ensemble de la communauté enseignante.

34 Georges Cuvier, François-Joseph Noël, *Rapport sur les établissements d'instruction publique en Hollande et sur les moyens de les réunir à l'Université impériale*, Paris, 1811 ; *Rapport sur l'instruction publique dans les nouveaux départements de la Basse-Allemagne*, Paris, Imprimerie de l'Université impériale, 1811.

Victor Cousin sur l'instruction publique en Prusse en 1831 et en Hollande en 1836<sup>35</sup> ainsi que celle de Saint-Marc Girardin au sud de l'Allemagne et en Suisse (1835-1839)<sup>36</sup>. Sous le Second Empire, à la demande du ministre Victor Duruy, Henry Montucci (professeur à la faculté des lettres et de rhétorique de Paris) et Jacques Demogeot (professeur au lycée impérial Bonaparte) visitent en 1866 les établissements secondaires de plusieurs dizaines de villes anglaises et écossaises<sup>37</sup>. Leur séjour de deux mois est soigneusement préparé par la lecture des documents législatifs et des rapports publiés par les différentes commissions scolaires du gouvernement anglais. La mission débouche sur la publication d'une imposante monographie<sup>38</sup>. Les rapports de Michel Bréal et de Georges Dumesnil sur le système scolaire allemand dans les années 1880<sup>39</sup>, ainsi que les nombreuses études de Célestin Hippeau sur l'état de l'instruction publique aux États-Unis, en Allemagne et dans d'autres pays dans les années 1870<sup>40</sup>, ne constituent que quelques-uns des exemples les plus connus de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Le cas de Bréal est particulièrement significatif : en identifiant dans le système scolaire français la source de la défaite militaire contre l'Allemagne en 1871, il utilise les observations formulées lors de ses voyages, ainsi que son expertise sur le sujet, afin d'intervenir dans les débats publics<sup>41</sup>. Avant de partir pour une mission outre-Rhin, en 1872, il écrit une lettre au ministre de l'Instruction publique Jules Simon en demandant un rendez-vous, afin de « mieux connaître [ses] intentions et [s'] entretenir avec [lui] sur l'opportunité et les résultats possibles de ce voyage »<sup>42</sup>. Marius Vachon, membre du Conseil supérieur de l'enseignement technique, se spécialise dans les questions de l'enseignement du dessin et des écoles d'art industriel, accomplissant à cet effet cinq missions dans onze pays différents entre 1885 et 1889<sup>43</sup>. Une autre figure

35 Victor Cousin, *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays d'Allemagne et particulièrement en Prusse*, Paris, F.-G. Levrault, 1832 ; *De l'instruction publique en Hollande*, Paris, F.-G. Levrault, 1837.

36 Saint-Marc Girardin, *De l'instruction intermédiaire dans le Midi de l'Allemagne*, Paris, F.-G. Levrault, 1835.

37 AN, F17 9097. Mélanges mission Montucci et Demogeot en Angleterre, 1866.

38 Henry Montucci, Jacques Demogeot, *De l'enseignement secondaire en Angleterre et en Écosse*, Paris, Imprimerie impériale, 1868.

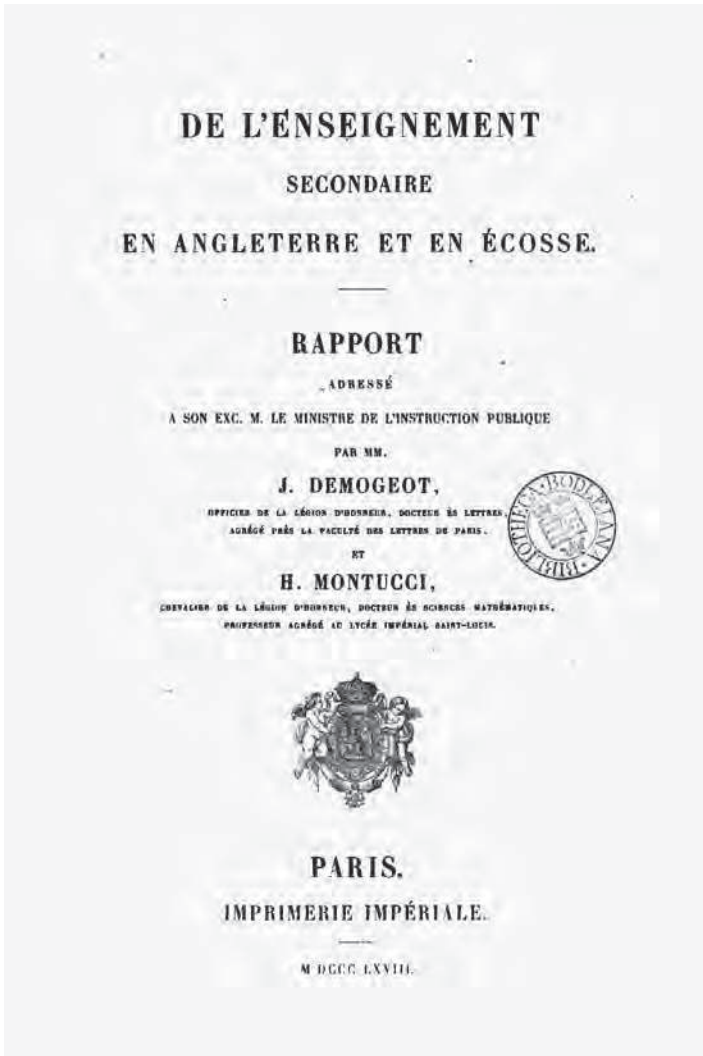
39 Michel Bréal, *Excursions pédagogiques*, Paris, Hachette, 1884 ; Georges Dumesnil, *La pédagogie dans l'Allemagne du Nord. Les programmes, comment on les enseigne, comment on apprend à les enseigner*, Paris, C. Delagrave, 1885.

40 Hippeau est professeur de littérature à l'université de Caen entre 1847 et 1868. Une fois retraité, il entame dans les années 1870 une série d'études sur les systèmes éducatifs de l'Allemagne, de l'Angleterre, des États-Unis, de l'Italie, de l'Amérique du Sud, de la Russie et des pays scandinaves.

41 Michel Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, Paris, Hachette, 1872, p. 1.

42 AN, 87 AP/1. Fonds Jules Simon. Lettre de Michel Bréal à Jules Simon, 16 octobre 1872.

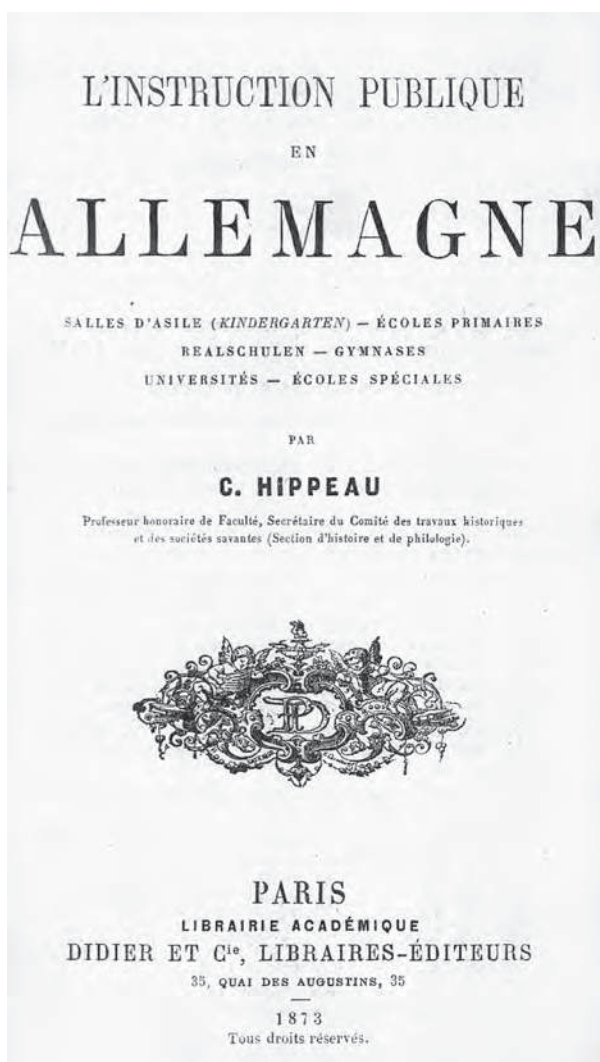
43 Entre 1885 et 1889, Vachon publie plusieurs rapports sur ses missions consacrées aux écoles d'art industriel dans onze pays européens. Voir notamment Marius Vachon, *Pour la défense de nos industries d'art. L'instruction artistique des ouvriers en France, en Angleterre, en Allemagne et en Autriche*, Paris, A. Lahure, 1899.



1. Page de garde du rapport de mission d'Henry Montucci et de Jacques Demogeot en Angleterre et Écosse, publié en 1868

importante de la pédagogie républicaine du tournant du siècle, Charles-Victor Langlois, participe activement à la production et à la diffusion du savoir sur les systèmes scolaires étrangers. Il publie notamment un ouvrage en 1900, intitulé *Questions de l'enseignement secondaire en France et à l'étranger*, au moment même où se prépare la grande réforme de cet enseignement qui aboutira en 1902<sup>44</sup>.

44 Charles-Victor Langlois, *La question de l'enseignement secondaire en France et à l'étranger*, Paris, Société nouvelle, 1900.



2. Page de garde de l'un des nombreux ouvrages de Célestin Hippeau, consacré à l'instruction publique en Allemagne

Dotés du « droit au pouvoir symbolique »<sup>45</sup> conféré par les missions et par leur statut professionnel, ces professeurs mènent alors une double carrière en tant que savants et réformateurs du système scolaire. Ce premier type de mission est ainsi, souvent, la résultante d'une demande directe exprimée par le ministère ou une commission de réforme à des individus jugés particulièrement

45 Christophe Charle, *Naissance des « intellectuels », 1880-1900*, Paris, Minituit, 1990, p. 8.

compétents en la matière. Dans ce cas, la mission s'inscrit dans un processus de réforme en intervenant immédiatement dans un *iter* législatif (Montucci-Demogeot, Dumesnil). Par ailleurs, la mission peut simplement s'inscrire dans un contexte réformateur plus général : elle participe alors à la canalisation des débats et à la mise en place de schémas de pensées dont le but est d'orienter les nombreuses réformes touchant les différents degrés de l'enseignement de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle (Bréal, Hippeau, Langlois). Quoi qu'il en soit, la caractéristique principale de ces missions est sans aucun doute l'exhaustivité des recherches, dans la mesure où les études portent sur l'ensemble du système scolaire, ses différentes filières et son organisation générale. Elles cherchent à fournir une vision globale du fonctionnement d'un système éducatif et à identifier les éléments de comparaison les plus utiles à la France.

Par rapport aux professeurs de l'enseignement supérieur, les inspecteurs de l'Instruction publique (21 % du corpus des chargés de mission) effectuent des travaux d'expertise ponctuels, circonscrits à des thèmes et à des problèmes plus spécifiques<sup>46</sup>. La mise en place de l'enseignement spécial par Victor Duruy est ainsi précédée, en 1863, d'une mission de Jean-Magloire Baudouin, qui juge utile de consulter les expériences belges, suisses et allemandes dans ce domaine :

J'ai visité et habité ces contrées, j'en connais la langue, j'y ai conservé des relations, je suis peut-être dans des conditions exceptionnelles pour bien voir et tout voir et je rapporterai fidèlement [...] sans système préconçu, comme sans flatterie, tout ce que j'aurai observé.<sup>47</sup>

Ses connaissances linguistiques et géographiques de l'Allemagne sont le fruit d'un séjour en 1851 en tant que professeur de sciences pour les deux enfants de la duchesse d'Orléans, puis de son doctorat en philosophie obtenu en 1855 à l'université d'Iéna<sup>48</sup>. Ces dispositions, mises en exergue dans sa demande de mission en 1864, lui facilitent l'obtention d'un financement :

Dans ces circonstances, il me semble qu'il pourrait être utile de consulter d'abord l'expérience de la Belgique, de la Suisse et de l'Allemagne, dotées depuis longtemps d'établissements professionnels, et je viens d'offrir à Votre Excellence d'aller pour elle puiser aux sources mêmes la pensée directrice et les détails d'organisation de ces établissements.<sup>49</sup>

Cette mission lui permet d'accéder deux ans plus tard au poste d'inspecteur général de l'Instruction publique pour l'enseignement primaire. Le rôle

46 Sur l'importance des inspecteurs dans la vie quotidienne des écoles et dans le projet scolaire républicain, voir Delphine Mercier, « L'enseignement de la morale au quotidien : le rôle des inspecteurs primaires, 1880-1914 », *Histoire de l'éducation*, n° 105, 2005, p. 45-66.

47 AN, F17 2936. Dossier Baudouin, Lettre au ministre Duruy, 1864.

48 « Jean-Magloire Baudouin », *Les inspecteurs généraux de l'Instruction publique. Dictionnaire biographique, 1802-1914*, G. Caplat éd., Paris, INRP-CNRS, 1986, p. 151.

49 AN, F 17 2936. Dossier Baudouin, 1864. Lettre de Jean-Magloire Baudouin au ministre Victor Duruy, 1864.

d'expert conféré par la mission est particulièrement important, car Baudouin prépare et publie ensuite en 1865 tous les programmes d'étude pour la nouvelle filière de l'enseignement spécial<sup>50</sup>. La mission peut ainsi conférer un « capital culturel international » convertible en titre professionnel dans l'espace national d'origine<sup>51</sup>. En ce sens, à partir des années 1880, un cercle d'inspecteurs relativement limité se manifeste en tant que véritable groupe d'experts. L'inspecteur de l'enseignement professionnel Guillaume Jost est par exemple sollicité à plusieurs reprises. Entre 1878 et 1884, il se rend au moins cinq fois en Allemagne afin de participer aux congrès des instituteurs et de mener des visites dans les écoles professionnelles<sup>52</sup>. Il souligne la nécessité de la démarche comparative, dans la mesure où les expériences étrangères fournissent un réservoir d'exemples et de modèles susceptibles selon lui de profiter à l'école française. Leur utilité est clairement énoncée dans son rapport :

Si différente que soit la situation où se trouvent placées les écoles en-deçà et au-delà du Rhin, nous n'en désirons pas moins connaître à fond l'organisation pédagogique en Allemagne afin d'éprouver toutes choses et, si possible, de retenir ce qui est bon.<sup>53</sup>

À la demande de Jules Ferry, Gustave Salicis, inspecteur de l'enseignement primaire, voyage en Allemagne et dans les pays scandinaves durant toute l'année 1882<sup>54</sup>. Le directeur de l'enseignement primaire Ferdinand Buisson charge quant à lui deux instituteurs alsaciens parlant couramment l'allemand, Ruhlmann père et fils, de l'accompagner dans son enquête sur le travail manuel en milieu scolaire. Nommé inspecteur général à son retour, Salicis deviendra grâce à son expertise internationale l'un des principaux promoteurs de cet enseignement au niveau national dans les années 1880<sup>55</sup>.

Le personnel féminin, à l'instar de Pauline Kergomard, inspectrice des écoles maternelles entre 1881 et 1917, est en revanche confiné au domaine de l'éducation de la petite enfance, chargé d'étudier les écoles maternelles, les jardins d'enfants et les salles d'asile<sup>56</sup>. Bien que les femmes ne représentent qu'un maigre

50 Jean-Magloire Baudouin, *Rapport sur l'état actuel de l'enseignement spécial et de l'enseignement primaire en Belgique, en Allemagne et en Suisse*, Paris, Imprimerie impériale, 1865.

51 Yves Dezalay, « Les courtiers de l'international. Héritiers cosmopolites, mercenaires de l'impérialisme et missionnaires de l'universel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 151-152, 2004, p. 26-31.

52 AN, F17 10799. Rapports et missions d'instituteurs. Dossier Jost. Voir aussi son imposant rapport *Les congrès des instituteurs allemands*, Paris, C. Delagrave, 1880.

53 AN, F17 12338. Échange de renseignements avec l'étranger (Allemagne). Discours de Guillaume Jost au congrès des instituteurs allemands, Berlin, 1869 (traduction française du discours prononcé en allemand).

54 AN, F17 10799. Rapports et missions d'instituteurs. Dossier Salicis. Lettre de Gustave Salicis au Directeur de l'enseignement primaire, 9 juin 1882.

55 Sur cette question, voir Renaud d'Enfert, « L'introduction du travail manuel dans les écoles primaires de garçons », *Histoire de l'éducation*, n° 113, 2007, p. 35-41.

56 Pauline Kergomard, *Exposition universelle de 1889. Monographies pédagogiques. Les écoles maternelles (anciennes salles d'asile)*, Paris, Imprimerie nationale, 1889.

pourcentage des chargés des missions, les logiques du voyage n'en demeurent pas moins les mêmes<sup>57</sup>. Ainsi, Marie Loizillon, inspectrice générale des écoles maternelles, rédige un rapport enthousiaste sur son accueil aux États-Unis lors de la mission qu'elle effectue en 1883. Accompagnée par M<sup>lle</sup> Couturier, directrice de l'École professionnelle du Havre, elle rend compte notamment de l'ensemble des contacts avec les autorités compétentes (plus particulièrement avec John Eaton, chef du Bureau d'éducation américain), les directeurs d'école, les professeurs, mais aussi des échanges de documentation et des visites effectuées dans les écoles<sup>58</sup>. L'importance du caractère officiel de la mission est à nouveau soulignée :

Dans ce pays où les femmes sont l'objet de toutes les protections et de tous les respects, en notre double qualité de femmes et d'*envoyées de la France*, nous avons été entourées de toutes sortes d'égards et de sympathies.<sup>59</sup>

À ces missions d'expertise s'ajoutent des voyages plus politiques, dont le but est de puiser des arguments pour mener une lutte à l'intérieur du cadre national. Dans ce cas, il s'agit ouvertement de préparer les réformes scolaires. Des publicistes et journalistes issus de plusieurs horizons politiques, tels que Jules Huret<sup>60</sup>, Max Leclerc<sup>61</sup> (journaliste au *Journal des débats*) ou Edmond Dreyfus-Brisac (rédacteur en chef de la *Revue internationale de l'enseignement*), s'appuient sur le résultat de ces missions et de leurs propres voyages pour soutenir leur vision des réformes. Les associations ou sociétés d'étude auxquelles ils appartiennent servent ensuite de caisse de résonance, contribuant ainsi à introduire une dimension internationale dans les polémiques scolaires françaises. La mission permet surtout aux chargés de mission de cultiver des contacts et des réseaux personnels qui se révèlent importants pour acquérir une légitimité supplémentaire sur le plan national et renforcer un capital international de compétences et de relations. La connaissance préalable de la langue du pays de destination, les réseaux de contacts personnels, la spécialisation savante sur un problème scolaire particulier constituent autant de ressources nécessaires et en même temps produites par la mission pédagogique. Finalement, l'émergence progressive d'un ensemble de pratiques internationales, à l'instar des missions, des expositions universelles ou

57 Voir par exemple AN, F17 9393 A. Dossier de M<sup>lle</sup> Marie Eberhard, 1883 ; AN, F17 3006 A. Dossier M<sup>me</sup> Savoye-Harel. Mission en Suède et en Norvège, 1887.

58 Marie Loizillon, *L'éducation des enfants aux États-Unis. Rapport présenté à M. le ministre de l'Instruction publique, après une mission officielle*, Paris, Hachette, 1883, p. 1-5.

59 *Ibid.*, p. 5.

60 Jules Huret, *En Allemagne. La Bavière et la Saxe*, Paris, E. Fasquelle, 1911. Voir aussi son dossier : AN, F17 2976 B. Dossier Jules Huret.

61 Au début des années 1890, Leclerc est chargé d'une mission pour « étudier à l'étranger, notamment en Angleterre, la préparation aux fonctions sociales, et, en général, la question de enseignement » (AN, F17 2983 A. Dossier Max Leclerc). L'ouvrage relatant son expérience outre-Manche est publié en 1894. Voir Max Leclerc, *L'éducation des classes moyennes et dirigeantes en Angleterre*, Paris, A. Colin, 1894.

encore des congrès de l'enseignement, esquisse les contours d'un groupe réformateur composé par des acteurs aux profils sociaux et professionnels multiples, mais dont les idées et l'action transcendent le cadre français.

« Une simple tournée » :  
missions pédagogiques et savoir-faire professionnel

Le deuxième type de mission se situe au carrefour entre la mission pédagogique proprement dite et le voyage d'étude personnel. Conduites par des instituteurs, des directeurs d'établissement et des professeurs de l'enseignement secondaire, ces missions représentent plutôt une sorte de récompense pour l'exemplarité de leur carrière, le travail accompli au sein de leur propre école ou leur fidélité envers l'administration. La demande formulée en 1880 par le directeur de l'école communale de Saint-Martin près de Périgneux est accueillie favorablement par le ministre, qui souligne son zèle et son dévouement dans la direction de son établissement :

Je suis heureux de vous témoigner toute ma satisfaction et si vous étiez disposé à aller aux vacances prochaines étudier l'organisation pédagogique de la Suisse, je vous en faciliterais les moyens en vous accordant une indemnité de voyage et de séjour. Je suis convaincu qu'un maître tel que vous, ne pourrait pas manquer de mettre à profit les observations qu'il recueillerait dans une mission de cette nature.<sup>62</sup>

Ce deuxième type de mission se distingue donc par son caractère intime, le voyage visant plutôt l'amélioration du savoir-faire professionnel d'un personnel enseignant sélectionné au préalable<sup>63</sup>. En effet, les maîtres et les professeurs, pendant leurs vacances, partent à l'étranger en vue d'étudier telle ou telle école, tel ou tel procédé pédagogique, mais surtout pour se perfectionner dans l'exercice de leur métier<sup>64</sup>. De retour d'un voyage d'étude dans les prestigieuses écoles de travail manuel de Naas, en Suède, l'instituteur parisien Théodore Petit remercie le ministère d'avoir pu profiter de cette possibilité d'acquérir de nouvelles connaissances, qu'il s'efforcera « d'appliquer [...] suivant les désirs de l'Administration »<sup>65</sup>. Intéressé par les méthodes en vogue dans les écoles techniques suisses, Rouffié, professeur à l'école primaire supérieure de Toulon,

62 AN, F17 9393 A. Dossier Deschamps, Lettre à M. Deschamps, directeur de l'école communale Saint-Martin à Périgneux (garçons), 21 avril 1880.

63 D'autres pays développent également de telles pratiques. Voir par exemple le cas espagnol dans Eugenio Otero-Urtaza, « Las primeras expediciones de maestros de la Junta para Ampliación de Estudios y sus antecedentes : los viajes de estudio de Cossío entre 1880 y 1889 », *Reformas e innovaciones educativas* (España, 1907-1939). En el centenario de la JAE, número extraordinario de *Revista de Educación*, 2007, p. 45-66.

64 AN, F17 9393 A. Mission à l'étranger. Lettre à M. Wettstein, directeur de l'école normale d'instituteur à Kussnacht près de Zurich, 7 septembre 1883.

65 AN, F17 10799. Rapports missions d'instituteurs. Mission à Naas, Suède. Lettre du 11 septembre 1882.

prie le ministre de lui accorder la conduite d'une mission afin de pouvoir « en retirer un profit solide, au point de vue de l'expérience professionnelle »<sup>66</sup>. La démarche demeure toujours relativement informelle, dans la mesure où le chargé de mission doit établir lui-même ses contacts et son réseau dans le pays d'accueil. Chargé d'une mission non rémunérée et « désireux de se perfectionner dans l'exercice de sa profession », l'instituteur Hasselot se rend en 1894 en visite à Berlin (il a d'ailleurs passé ses vacances en Westphalie, où il a étudié l'organisation des écoles primaires). Dans son rapport final au ministère, il retrace ainsi son expérience :

M. Bertram, directeur de l'enseignement à Berlin a bien voulu, sur la présentation de ma lettre [...] m'accorder l'accès à toutes les écoles primaires de la capitale allemande. Il m'a parfaitement reçu et invité à revenir cette année. Il m'aiderait puissamment dans l'accomplissement d'une nouvelle mission. Ayant fait, d'autre part, à la Société des instituteurs de Berlin, la connaissance d'un grand nombre de membres de l'enseignement primaire, je me trouverais dans des conditions particulièrement favorables pour rendre quelques modestes services au ministère de l'Instruction publique.<sup>67</sup>

La rédaction d'un rapport ou d'un compte rendu ne constitue pas la priorité d'un tel type de voyage, qui demeure relativement autonome par rapport à l'agenda des réformes scolaires. En effet, le capital culturel de ces acteurs ne semble pas être toujours suffisant pour que leurs éventuelles propositions puissent s'affirmer sur le plan national. La restitution de l'expérience en terre étrangère se limite, le cas échéant, à la rédaction de quelques articles pour des revues spécialisées, notamment la *Revue pédagogique*, organe officieux du ministère de l'Instruction publique. Dans certains cas, le comité de rédaction de la revue refuse même la publication d'un compte rendu en raison de la prétendue médiocrité intellectuelle du chargé de mission<sup>68</sup>. L'instituteur parisien Hasselot, de retour d'une visite dans les établissements scolaires de Westphalie en 1896, rédige un rapport de synthèse dans lequel, selon l'avis d'un membre du comité de rédaction de la *Revue pédagogique*, toute information intéressante est « noyée dans beaucoup de détails médiocrement décrits [...] ; je ne crois pas que ce mémoire doit être inséré dans la *Revue pédagogique* »<sup>69</sup>. Cependant, d'autres cas de figure à l'issue plus positive peuvent s'inscrire dans ce type de mission. Il s'agit d'acteurs jouissant d'un statut professionnel et symbolique plus élevé et bien insérés dans les rouages administratifs. C'est le cas de l'inspecteur de l'Instruction publique Gustave Vapereau qui aimerait

66 AN, F17 3004 A. Mission Rouffé. Lettre au ministre de l'Instruction publique, 5 mars 1900.

67 AN, F17 9393 B. Mission à l'étranger. Mission gratuite de la part d'un instituteur primaire de Paris (Hasselot). Rapport sur les écoles primaires de Westphalie et de Berlin, sans date.

68 AN, F17 9393 B. Mission à l'étranger. Mission Hasselot. Note de service du ministère de l'Instruction publique, 24 mars 1897.

69 *Ibid.*

profiter de sa tournée d'inspection dans l'académie de Besançon en 1881 pour se rendre en Suisse :

Je serais désireux de pousser une pointe dans ce pays classique de l'instruction primaire, pour y trouver les termes de comparaison avec nos propres établissements. Je pourrai visiter, non sans profit, quelques écoles ordinaires ou supérieures des cantons de Vaud, de Neuchâtel, de Berne ou de Bâle, dont je me trouverai si voisin. Pour avoir plus de crédit dans ces visites, je voudrais être autorisé régulièrement à les faire à propos de mon inspection de nos départements de l'Est. Tout transporté, il ne faudrait pas plus de temps à cet effet que la visite d'un département de plus. Il s'agit [...] d'une simple tournée que je vous prie de bien vouloir faire autoriser dans la forme que vous jugerez convenable. Je rédigerai un rapport spécial sur ce que j'aurai vu d'intéressant et utile.<sup>70</sup>

Si les raisons de la mission demeurent dans les registres classiques – « trouver des termes de comparaison » –, l'inspecteur souligne qu'il s'agit aussi d'une visite qui s'explique essentiellement par sa proximité géographique et par son intérêt personnel. Alors que le caractère d'abord privé de la mission est mis explicitement en avant, une caution officielle est néanmoins recherchée, car elle est essentielle lors de l'arrivée sur place et pour la recherche de référents locaux.

### Missions pédagogiques et « propagande » culturelle

Le dernier type de mission concerne la « diplomatie scolaire » et les missions de représentation, voire de propagande, du système éducatif français à l'occasion des expositions universelles ou des congrès d'instituteurs et de professeurs à l'étranger. Peu nombreuses (moins de 10 % de l'échantillon), ces missions sont pourtant significatives, en raison de la multiplication de ce genre d'événement dans le dernier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle. Lieux d'exhibition de la puissance nationale, les expositions universelles présentent dès 1862 des sections permanentes consacrées à l'enseignement et aux méthodes pédagogiques. Les États y exposent l'organisation de leur propre système scolaire, le contenu des enseignements, les travaux des élèves, les plans architecturaux d'écoles modèles, etc. Selon Eckhardt Fuchs, les sections scolaires ont donc pour but premier de vanter les mérites des systèmes éducatifs nationaux<sup>71</sup>. Elles sont en même temps un véhicule de comparaison et de circulation des idées et des réalisations pédagogiques ainsi qu'un élément participant à la structuration de transferts. Ainsi, pour un pays comme le Japon, pour citer l'exemple d'un territoire extra-européen particulièrement bien étudié, les expositions universelles

70 AN, F17 9393 A. Mission en Suisse. Lettre de Vapereau à l'Inspection générale, 21 avril 1881.

71 Eckhardt Fuchs, « Educational sciences, morality and politics : international educational congresses in the early twentieth century », *Paedagogica Historica*, vol. 40, n° 5-6, 2004, p. 759.

jouent un rôle décisif dans son processus de modernisation, non seulement industrielle, mais aussi scolaire et éducative<sup>72</sup>.

En France, le ministère de l'Instruction publique saisit très vite l'importance de ces événements dans une optique d'expansion de l'influence culturelle française à travers le monde. Les chefs de division du ministère, les inspecteurs généraux ou des membres du Conseil supérieur de l'Instruction publique sont chargés d'organiser la section française et, le cas échéant, de visiter les écoles du pays organisateur. Ferdinand Buisson se construit, ce faisant, un véritable prestige national et international<sup>73</sup>. Bien que fonctionnaire du ministère de l'Instruction publique, il y occupe jusque-là une position subordonnée. Comme le souligne son contemporain Henri Marion :

[...] un long séjour en Suisse, deux missions aux Expositions de Vienne et de Philadelphie où il avait représenté le ministère de l'Instruction publique, lui avaient donné une compétence toute spéciale dans tout le champ de la pédagogie. Personne n'en connaissait comme lui l'histoire générale, la théorie, la pratique, les récents progrès en tous pays.<sup>74</sup>

Son engagement au cours des expositions universelles fait partie d'une stratégie consciente de promotion d'un système scolaire gratuit, obligatoire et laïque, qui lui permet, de surcroît, d'accéder aux plus hautes sphères de l'administration française. Son frère Benjamin, ancien professeur de langue française à Londres et directeur de l'enseignement primaire à Tunis entre 1890 et 1905, est chargé d'organiser les expositions de La Nouvelle-Orléans (1884) et de Melbourne (1888) et participe aux expositions de Chicago en 1893 et de Saint-Louis en 1904. Ces dernières sollicitent également d'autres personnalités bien connues, comme Jules Steeg, proche de Ferdinand Buisson et directeur du Musée pédagogique entre 1890 et 1896, et son remplaçant Athanase Édouard Gilles, nommé inspecteur général de l'enseignement primaire après le décès de Steeg en 1898. Espaces de comparaison et d'autoréflexivité par excellence, les sections scolaires des expositions universelles, analysées en détail dans le troisième chapitre de l'ouvrage, constituent aussi une occasion pour nouer des contacts avec des spécialistes de la pédagogie à l'échelle mondiale. De plus, elles représentent un instrument de légitimation des politiques

72 Klaus Dittrich, « La modernisation du système éducatif à travers les expositions universelles, 1873-1904 », *Japon pluriel*, n° 8, 2011, p. 347-356. Une perspective plus générale dans Benjamin Duke, *The History of Modern Japanese Education. Constructing the National School System, 1872-1890*, New Jersey, Rutgers University Press, 2009.

73 Klaus Dittrich, « Appropriation, representation and cooperation as transnational practices : the example of Ferdinand Buisson », *The Nation State and Beyond. Governing Globalization Processes in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries*, I. Löhner, R. Wenzlhuemer éd., Berlin-Heidelberg, Springer-Verlag, 2013, p. 149-173.

74 Henri Marion, *Le mouvement des idées pédagogiques en France depuis 1870. Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique*, Paris, Imprimerie nationale, 1889, p. 12-13.

scolaires républicaines, qui trouvent ainsi une assise internationale les protégeant en partie de leurs détracteurs.

## Les missions pédagogiques et la construction de modèles scolaires

Produisant un faisceau d'expertises à usage interne, les missions pédagogiques répondent à plusieurs fonctions et mobilisent une multitude d'acteurs au profil varié. Du point de vue des chargés de mission, le savoir sur l'étranger ainsi que les modalités de sa production fournissent un « capital international » mobilisable lors des polémiques scolaires d'une part, et dans le cadre de stratégies de carrière d'autre part. L'exemple des inspecteurs de l'enseignement est à cet égard éclairant : un bagage de connaissances, d'expériences et de contacts personnels au niveau international constitue un atout précieux pour l'obtention d'un poste. Or, l'exercice comparatif requiert que les acteurs se soient livrés au préalable à la construction d'un « problème commun » avec un ou plusieurs pays étrangers – ou du moins se soient penchés sur l'existence ou non de celui-ci – et soient capables de mobiliser un capital culturel conséquent. En effet, les chargés de mission insistent à maintes reprises sur le caractère « universel » de la question scolaire, qui se présente effectivement de façon similaire dans de nombreux pays européens. Ce constat explique précisément pourquoi les regards se tournent à l'extérieur des frontières nationales et légitime ainsi pleinement le recours à la comparaison. Professeur au collège de Provins, Lindenlaub justifie dans le compte rendu de sa mission en 1880 la pertinence de l'outil comparatif pour les questions d'enseignement secondaire :

La question de l'enseignement secondaire [...] occupe la France et l'Allemagne au même degré, et si l'on peut dire sans illusions que l'étude de notre système d'enseignement avec les modifications récentes ne serait pas inutile à l'Allemagne, il est également vrai qu'une étude sur le fonctionnement des gymnases allemands rendrait des services pour les solutions qui sont encore en suspens en France.<sup>75</sup>

L'étude des missions pédagogiques se confronte donc à un problème complexe, celui de la fonction du voyage par rapport aux politiques scolaires nationales. Quel que soit le type de mission, les chargés de mission recherchent dans les pays étrangers des méthodes, des idées et des exemples jugés plus novateurs ou efficaces par rapport au système domestique du point de vue pédagogique ou administratif. Toutefois, comme le remarque Benjamin Buisson après

75 AN, F17 2985 A. Dossier Lindenlaub. Lettre de Lindenlaub au ministre de l'Instruction publique, Berlin, 19 mai 1879.

l'Exposition universelle de Chicago en 1893, tout ne se prête pas nécessairement à l'imitation :

Notre intention n'est pas de proposer l'imitation servile ni l'importation de toutes pièces d'aucune des coutumes de l'étranger, mais de provoquer, par la comparaison, des réflexions qui ne peuvent manquer d'être fructueuses.<sup>76</sup>

Les logiques qui régissent la fabrication d'un modèle scolaire sont à examiner. Il est possible de définir cette notion comme un ensemble de représentations subjectives de structures, principes et institutions qui définissent et caractérisent, en le rendant dans ce sens unique mais par là comparable, un système scolaire national<sup>77</sup>. Afin d'examiner comment elles se fabriquent, il faut d'abord identifier les pays où se dirigent prioritairement les chargés de mission et comprendre les critères de sélection de ces destinations.

Tableau 4. Pays de destination des missions pédagogiques, 1842-1914

Pays	1842-1914 (%)
Allemagne (ensemble)	21
États-Unis	15
Suisse	14
Angleterre, Écosse, Irlande	11
Pays scandinaves (Norvège, Suède, Finlande, Danemark)	9
Autriche-Hongrie	6
Italie	6
Grèce	3
Autres	15
Total	100

Avec 21 % des missions, l'Allemagne se situe en tête, suivie des États-Unis, de la Suisse, de l'Angleterre et des pays scandinaves. À l'exception des États-Unis, les missions s'inscrivent dans un cadre géographique essentiellement européen. Sur un total de vingt-sept pays, en effet, seuls le Brésil, le Japon, l'Égypte, l'Australie, le Canada, la Turquie et la Syrie font l'objet d'une mission ou plus.

L'importance de l'Allemagne n'est guère surprenante, car, dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, son modèle scolaire s'affirme comme un véritable point de repère aux yeux de bon nombre de réformateurs français et européens. Cet

76 Benjamin Buisson, *L'enseignement primaire aux congrès d'éducation et à l'Exposition scolaire de Chicago*, Paris, Hachette, 1896, p. 186.

77 Pour un autre usage de ce concept, voir António Novoa, *La construction du « modèle scolaire » dans l'Europe du Sud-Ouest (Espagne, France, Portugal) : des années 1860 aux années 1920*, thèse de doctorat, Université Paris 4 Sorbonne, 2006.

exemple est sollicité comme une double référence : d'une part, en tant que modèle général de réussite scientifique, grâce au grand prestige de ses universités, et d'autre part comme modèle spécifique en matière d'enseignement primaire (grâce à l'introduction précoce de l'obligation scolaire) mais aussi en ce qui concerne la formation secondaire et professionnelle<sup>78</sup>. En France, l'issue de la guerre de 1870-1871 représente un point de rupture symboliquement très important. Déjà après la victoire des Prussiens à Sadowa en 1866, le thème de l'instruction envahit les gazettes françaises et l'instituteur prussien est présenté comme le véritable vainqueur de la guerre. La défaite de Sedan enclenche ce que Claude Digeon désigne comme la « crise allemande de la pensée française »<sup>79</sup>, c'est-à-dire un complexe psychologique mêlant des sentiments de rivalité et d'admiration envers le voisin d'outre-Rhin. L'état de l'instruction publique, associé à la mauvaise organisation de l'armée et à l'incompétence gouvernementale, entrerait ainsi parmi les facteurs responsables de la « dégénérescence » française<sup>80</sup>. À cet égard, l'inspecteur Alfred Picard souligne très explicitement les effets et le pouvoir structurant de cet événement en France :

On répéta comme un axiome que, si nous avons été battus par des troupes supérieures en nombre et mieux commandées, nous le devons surtout à l'infériorité de nos écoles. Ce sentiment général, quelle qu'en fût la valeur, exerça une action puissante sur le développement de l'instruction en France dans les années qui suivirent.<sup>81</sup>

Dans la préface de son ouvrage consacré à l'étude du système éducatif français, Bréal, professeur de philologie au Collège de France, identifie dans cet événement l'élément déclencheur de son engagement personnel dans le mouvement de réforme de l'instruction publique :

Depuis longtemps, j'amassais des notes sur la valeur comparative de l'enseignement en France et en Allemagne. Peut-être sans la guerre, les aurais-je encore en portefeuille ; mais aujourd'hui la situation de notre pays est telle que tous ceux qui lui sont attachés doivent mettre à son service les renseignements dont ils disposent.<sup>82</sup>

Certes, les chargés de mission fournissent leur interprétation personnelle du monde pédagogique allemand et s'en font une vision fortement idéalisée, qui n'est pas toujours conforme à la réalité. Les réformateurs présentent souvent le système scolaire allemand comme un système unique et associent l'ensemble du Reich à la Prusse. La situation est bien sûr plus complexe, car le système

78 Des informations utiles sur les voyages en Allemagne sont données dans l'ouvrage d'Hélène Barbey-Say, *Le voyage de France en Allemagne de 1871 à 1914*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1994.

79 Claude Digeon, *La crise allemande de la pensée française*, Paris, PUF, 1959, p. 1.

80 *Ibid.*, p. 364.

81 Alfred Picard, *Exposition universelle internationale de 1889 à Paris. Rapport général*, t. IV, Paris, Imprimerie nationale, 1890, p. 357.

82 M. Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, ouvr. cité, p. 1.

scolaire prussien est lui-même fortement diversifié au point qu'il est possible de se demander s'il existe vraiment une « école allemande »<sup>83</sup>. Cette image stéréotypée est aussi construite et alimentée par les Allemands eux-mêmes. Les pédagogues et professeurs d'outre-Rhin sont conscients de l'attrait qu'exerce leur système éducatif dans de nombreux pays européens. Dans ses articles adressés au public américain, par exemple, le célèbre professeur de pédagogie de l'université de Berlin Wilhelm Münch souligne que « l'Allemagne, et en particulier la Prusse, est dans la position enviable que sa vie éducative suscite beaucoup d'intérêt chez les étrangers, et, dans une certaine mesure, aussi un certain espoir »<sup>84</sup>. Par ailleurs, certains professeurs allemands comme Hermann Schiller, directeur du *Gymnasium* de Giessen, se montrent fort routiniers dans l'accueil et l'encadrement des visiteurs et des chargés de mission étrangers<sup>85</sup>.

Les références permanentes à l'Allemagne ne doivent pourtant pas cacher le rôle des autres modèles. Les États-Unis accumulent un nombre de visites fort important, grâce également aux quatre expositions universelles qui se déroulent sur leur territoire dans les trois dernières décennies du siècle, respectivement à Philadelphie (1876), à La Nouvelle-Orléans (1884), à Chicago (1893) et à Saint-Louis (1904). Des grandes figures de la pédagogie républicaine participent activement à l'organisation des sections scolaires dans ce pays : Ferdinand Buisson, son frère Benjamin ou Jules Steeg rédigent de nombreux rapports sur ces événements et ils en profitent pour visiter les écoles et étudier l'organisation du système éducatif. La prétendue similarité politique des deux pays fait que le système scolaire américain, notamment au niveau de l'enseignement primaire, constitue un modèle de grand intérêt, particulièrement dans les années 1870 et 1880 lors des discussions sur l'introduction des lois sur la gratuité, l'obligation et la laïcité scolaire en France. Les progrès de l'instruction primaire aux États-Unis impressionnent fortement les voyageurs. Comme le souligne Ferdinand Buisson dans son imposant rapport sur l'Exposition de Philadelphie de 1876, l'école « n'est plus l'œuvre de quelques philanthropes, de quelques sociétés religieuses, c'est un service public pour lequel les États, les communes, les villes inscrivent dans leurs budgets ordinaires des sommes qu'aucun pays au monde n'avait imaginé jusque-là consacrer à

83 Monique Mombert, « Le système éducatif allemand sous le Kaiserreich : entre pluralisme et unité nationale », *Les espaces de l'Allemagne au XIX<sup>e</sup> siècle. Frontières, centres et question nationale*, C. Maurer éd., Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 2010, p. 124.

84 « Germany, and in particular Prussia, is in the fortunate position that its educational life arouses much interest among foreigners, and to a certain extent much faith » (Wilhelm Münch, « A general view of Germany pedagogy for the benefit of foreigners », *School Review*, n° 10, 1907, p. 703).

85 Voir par exemple le récit du professeur à l'université de Louvain F. Collard, « Le Gymnase et le séminaire pédagogique de Giessen », *Revue internationale de l'enseignement*, vol. 25, 1893, p. 525-514 (en particulier p. 527).

l'éducation»<sup>86</sup>. Petit pays au grand prestige pédagogique, la Suisse fait figure de modèle d'excellence dans ce tableau. Créditée depuis le début du XIX<sup>e</sup> siècle d'un taux d'alphabétisation parmi les plus élevés en Europe, elle représente l'une des destinations privilégiées des chargés de mission : la diversité des méthodes et des théories pédagogiques en vigueur dans les différents cantons ferait de ce pays un véritable laboratoire d'expériences<sup>87</sup>. L'étendue et l'hétérogénéité du réseau scolaire primaire et les grandes figures de la pédagogie suisse (Pestalozzi ou le père Girard) captivent les observateurs français. Le professeur d'hygiène de l'université de Montpellier Soussangrives livre ainsi un récit positif de sa visite dans la Confédération helvétique :

Je rapporte de ce voyage l'impression générale que nous avons beaucoup à emprunter à la Suisse pédagogique. Elle constitue [...] une sorte d'exposition scolaire permanente où toute l'Europe se donne rendez-vous et que nous ne saurions interroger trop attentivement.<sup>88</sup>

Les travaux de Pierre Ognier et de Pierre Caspard ont bien montré l'importance de la Suisse dans les représentations des pédagogues républicains français de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle : « La France admire ce pays d'avoir introduit le principe de l'obligation scolaire dans sa Constitution fédérale, dès 1874 ; plus encore, elle l'envie d'avoir réussi à faire effectivement fréquenter les écoles, ou les institutions postsecondaires. »<sup>89</sup> Ce sont donc les lignes de force de l'effort scolaire républicain que la Suisse permet de refléter. Le triptyque gratuité-obligation-laïcité, bien que modulé différemment entre les deux pays, cristallise les efforts visant la mise en place, en Suisse comme en France, d'un modèle de système éducatif démocratique, où respectivement les États cantonaux et l'État central représentent un contrepoids au rôle traditionnellement joué par les communes et les Églises.

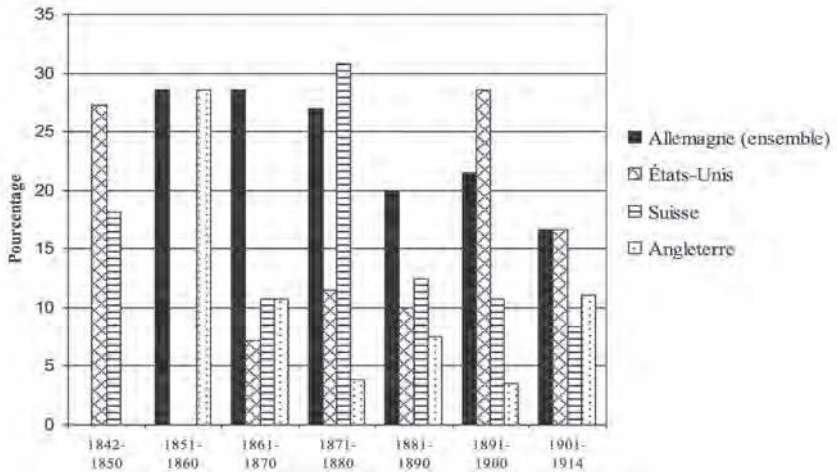
Une analyse diachronique des pays de destination permet d'émettre quelques hypothèses sur le poids relatif de chaque modèle, en évitant le piège de la sur-représentation de l'Allemagne dans les configurations discursives de l'époque.

86 Ferdinand Buisson, *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Philadelphie en 1876, présenté à M. le ministre de l'Instruction publique au nom de la Commission envoyée par le ministère à Philadelphie*, Paris, Imprimerie nationale, 1878, p. 1.

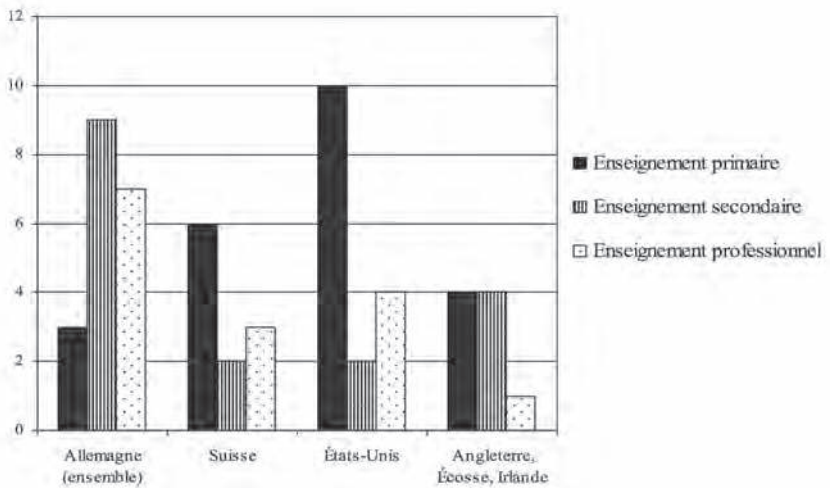
87 AN, F17 2988. Mission Joseph Marmier. Lettre au ministre de l'Instruction publique, 30 octobre 1845.

88 AN, F17 12340. Échanges avec l'étranger, Suisse. Mission en Suisse, 17 octobre 1871.

89 Pierre Caspard, « Les miroirs réfléchissent-ils ? Esquisse d'une étude comparée de la gratuité, de l'obligation et de la laïcité scolaires, en France et en Suisse », *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au XIX<sup>e</sup> siècle*, R. Hofstetter, C. Magnin, L. Criblez, C. Jenzer éd., Berne, P. Lang, 1999, p. 345.



Graphique 1. Principaux pays de destination des missions pédagogiques, 1842-1914



Graphique 2. Nombre de missions pédagogiques par « filière scolaire », 1842-1914

Deux éléments méritent d'être soulignés : l'intérêt pour l'Allemagne commence bien avant la guerre de 1870-1871 et l'importance relative d'autres modèles scolaires ne peut être ignorée. Tout en conservant toujours la première place, la part de l'Allemagne, et cela dès les années 1870, diminue progressivement au profit de celle des États-Unis qui prédominent d'ailleurs dans les années 1890. Le poids de la Suisse demeure toujours significatif, tandis que l'Angleterre, hormis la période 1850-1870, occupe une place très modeste. Pour expliquer cette évolution, il est utile de se pencher sur les raisons qui amènent les chargés de mission à sélectionner un pays plutôt qu'un autre. En se focalisant sur les quatre destinations principales et en les croisant avec les sujets de recherche consacrés à une filière scolaire précise, nous obtenons un résultat qui éclaire le premier graphique.

L'opposition principale se joue entre l'Allemagne et les États-Unis et se structure autour des deux niveaux qui fondent les systèmes scolaires modernes, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Si le traitement quantitatif permet d'établir des associations évidentes entre sujet d'étude et pays de destination, il est néanmoins difficile de dégager des corrélations statistiques en mesure d'expliquer de façon exhaustive ces rapprochements. Il est alors nécessaire d'analyser les discours produits par les acteurs. De ce fait, la sélection du pays de destination est soumise à d'autres variables, qui ne relèvent pas nécessairement de la pure pédagogie.

Tout d'abord, une variable macro-économique entre en jeu de façon non négligeable. Dans le contexte de la deuxième révolution industrielle, le poids économique international croissant de l'Allemagne (et, dans une moindre mesure, celui des États-Unis) peut contribuer à expliquer son attrait et sa suprématie en matière d'enseignement professionnel et technique. Les chargés de mission français y cherchent des exemples en mesure d'assurer la formation d'acteurs économiques compétents dans leur propre espace national. En second lieu, il est possible de relever une variable politique. Les chargés de mission se soucient des principes politiques régissant un modèle de système éducatif conforme à l'idéal démocratique et républicain<sup>90</sup>. Le relatif désintérêt pour l'Angleterre s'explique surtout par son organisation scolaire laissant une grande place à l'initiative privée et religieuse. Il s'agit d'un modèle d'éducation élitiste qui n'est pas conforme à l'idéologie républicaine. En revanche, le *self-government* et l'idéal politique incarnés par le *free school system* peuvent expliquer, du moins en partie, l'intérêt particulier accordé à l'instruction primaire américaine, qui se traduit par leur primauté dans les missions consacrées à ce niveau d'enseignement. En effet, la volonté d'instruire le peuple reflète des principes politiques et philosophiques précis. En 1900, Charles-

90 *Ibid.*, p. 344.

Victor Langlois souligne les liens étroits entre systèmes scolaire et politique en montrant comment des pays ayant une structure politique « aristocratique », comme l'Angleterre et l'Allemagne, s'opposent à des « démocraties » comme la Suisse et les États-Unis, ou à des régimes politiques « hybrides » tel celui de la France<sup>91</sup>. L'accès au savoir et à une citoyenneté politique rêvée est un thème central de l'idéologie républicaine. Outre-Atlantique, « l'instruction est la condition essentielle de l'existence d'un peuple libre »<sup>92</sup>, et l'imitation de l'exemple américain, indique Célestin Hippeau, pourrait stabiliser politiquement le nouveau gouvernement républicain<sup>93</sup>. Selon lui, le système scolaire américain s'est constitué à partir du principe qu'Alexis de Tocqueville a identifié comme celui de la « souveraineté du peuple », qui surplombe tout le système politique<sup>94</sup>. Ferdinand Buisson, après l'Exposition de Philadelphie de 1876 et la visite des établissements scolaires de douze villes américaines, souligne l'importance des enjeux politiques pour expliquer les progrès de l'instruction publique américaine<sup>95</sup>. Les particularités de ce système scolaire, notamment la décentralisation de la gestion et de l'administration des écoles ainsi que, du point de vue strictement pédagogique, la « coéducation » des sexes, à savoir l'enseignement commun aux filles et aux garçons à tous les échelons de l'instruction, ne seraient donc possibles que dans une société pénétrée par l'esprit démocratique<sup>96</sup>.

En revanche, l'enseignement secondaire, dévolu à la production de l'élite sociale, ne répond que très partiellement à l'imaginaire démocratique qu'on trouve au fondement de l'enseignement primaire américain. Dès lors, un système « aristocratique » comme celui de l'Allemagne se prête particulièrement bien à la comparaison et, par conséquent, à l'étude des emprunts possibles. Pendant la « crise de l'enseignement secondaire » qui parcourt toute la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, l'Allemagne demeure sans aucun doute la référence principale. Comme le souligne le rédacteur en chef de la *Revue internationale de l'éducation* Edmond Dreyfus-Brisac en 1884 :

91 Louis Liard, Charles-Victor Langlois, « Instruction publique. Étranger », *Exposition universelle internationale de 1900 à Paris. Rapports du jury international. Introduction générale*, t. I, Paris, Impimerie nationale, 1903, p. 101-114.

92 Célestin Hippeau, *L'instruction publique en Allemagne*, Paris, Didier et Cie, 1873, p. 17.

93 Célestin Hippeau, *L'instruction publique aux États-Unis. Écoles publiques, collèges, universités, écoles spéciales, rapport adressé au ministre de l'Instruction publique*, Paris, Didier et Cie, 1878, p. 2.

94 Alexis de Tocqueville, *De la démocratie en Amérique* [1835-1840], Paris, Gallimard, 1992, 2 tomes.

95 F. Buisson, *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Philadelphie en 1876*, ouvr. cité, p. 2-20.

96 Sur la réception de la coéducation américaine en Europe, voir James C. Albisetti, « European perceptions of American coeducation, 1865-1914 : ethnicity, religion and culture », *Paedagogica Historica*, vol. 37, n° 1, 2001, p. 123-138.

L'instituteur prussien n'est pas le seul auteur de nos revers ; s'il faut les attribuer pour une part à la supériorité des écoles allemandes, il est juste de citer en première ligne celles de ces écoles qui, en 1870, avaient atteint un bien plus haut degré de prospérité que les écoles primaires : je veux parler des gymnases, des *Realschulen* et des universités.<sup>97</sup>

L'exemple de la *Realschule* est cité à maintes reprises : l'enseignement des « réalités » (langues vivantes et sciences) et la spécialisation « utilitariste » précoce des études secondaires contribuent à établir un équilibre entre les études « classiques » et « modernes », c'est-à-dire entre la reproduction de l'ordre social et les nouvelles exigences économiques. Si la *Realschule* et l'enseignement secondaire allemand cristallisent l'attention des réformateurs français, c'est parce que la querelle entre classiques et modernes ainsi que les polémiques sur les contenus et les débouchés de l'enseignement secondaire sont consubstantielles aux enjeux de la fabrication de l'élite sociale. Analysée dans les détails dans la troisième partie de cet ouvrage, la réception du concept de *Realschule* en France contribue à façonner une structure scolaire qui porte à ses débuts le nom d'enseignement spécial (1865). C'est le ministre Léon Bourgeois qui transforme en 1891 l'enseignement spécial en enseignement moderne, avec plein accès au baccalauréat et aux universités (à l'exclusion des facultés des sciences et de médecine). La réforme de 1902 débouche finalement sur l'unification de l'enseignement secondaire, accordant une place accrue aux sciences. Conjointement à la mise en place de ces filières, de nombreuses missions visitent à plusieurs reprises les établissements secondaires allemands. Il suffit pour l'instant de signaler que la différenciation marquée de l'enseignement secondaire est louée à maintes reprises par les chargés de mission. L'Allemagne incarne en effet un modèle qui conjugue diversification de l'offre scolaire, sélection sociale et adaptation aux nouvelles exigences économiques, répondant de ce fait aux nouveaux défis auxquels les réformateurs français essaient de faire face.

En raison de leur caractère relativement informel, de la multiplicité et de l'hétérogénéité de leurs fonctions, les missions pédagogiques s'inscrivent finalement dans un « régime circulatoire » d'échanges, de contacts et de connexions multidirectionnels et non hiérarchiques<sup>98</sup>. L'intensification de la fréquence des missions à partir des années 1870 constitue la réponse institutionnelle à une demande sociale formulée par une nébuleuse d'acteurs aux profils multiples, allant du professeur universitaire à l'instituteur de province, et disposant d'une marge de manœuvre quant au choix de la destination et de l'objet d'étude. Sur le plan national, les expériences étrangères fonctionnent essentiellement comme des réservoirs d'expériences, qui sont modulées en fonction des avan-

97 Edmond Dreyfus-Brisac, *L'éducation nouvelle. Études de pédagogie comparée*, t. II, Paris, G. Masson, 1888, p. 180.

98 Pierre-Yves Saunier, « Les régimes circulatoires du domaine social 1800-1940 : projets et ingénierie de la convergence et de la différence », *Genèses*, n° 71, 2008, p. 4-25.

tages comparatifs des différents pays. La hiérarchie des pays de destination montre que les modèles scolaires, tout en participant à l'élaboration d'un système de références, sont aussi en partie tributaires d'enjeux politiques qui se superposent aux questions pédagogiques. La conjugaison de l'expertise avec le souci comparatif, exercice qui n'est d'ailleurs pas limité à la France, montre ainsi à quel point la dimension internationale concourt à la construction du système scolaire moderne.



---

## 2. Centraliser pour mieux connaître : les circuits nationaux du savoir sur l'étranger

---

Ce deuxième chapitre approfondit l'enquête commencée avec les missions pédagogiques et s'intéresse, à travers deux études de cas, aux circuits de la diffusion nationale du savoir sur l'étranger. D'abord, l'exemple du Musée pédagogique fondé en 1879 illustre le rôle d'une institution destinée non seulement à rassembler toute sorte de documentation scolaire mais aussi à alimenter l'activité comparative dans le domaine éducatif. Ensuite, les revues pédagogiques fournissent un deuxième exemple qui permet de rendre compte des manières selon lesquelles le savoir sur l'étranger est centralisé et diffusé en France.

### Les musées pédagogiques : un mouvement global

L'intérêt pour les réalisations scolaires étrangères ainsi que l'importance de la comparaison dans les pratiques réformatrices françaises à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle trouvent un début d'institutionnalisation avec la création du Musée pédagogique de Paris<sup>1</sup>. Attentif aux faits pédagogiques internationaux, il œuvre à la centralisation de documents, d'ouvrages et de matériel pouvant rendre compte de l'évolution scolaire en France, en Europe et dans le monde. L'histoire de cette institution, fortement voulue par Ferry, est intéressante dans la mesure où la comparaison et, plus généralement, le rapport avec le contexte international s'y présentent sur deux registres. Tout d'abord, dans les objectifs mêmes d'un organisme destiné à centraliser et à diffuser l'information pédagogique. De manière générale, les musées scolaires nationaux ont en effet pour but de réunir, de classer et de tenir à disposition des instituteurs et des professeurs tout objet ou document qui se rapporte à l'instruction

1 Sur l'histoire de cette institution, voir Joseph Majault, *Le Musée pédagogique. Origines et formation (1872-1879)*, Paris, CNDP, 1978.

primaire dans leur propre pays et à l'étranger : livres, statistiques, manuels, dessins, cartes, appareils et mobilier scolaires. Comme le souligne le pédagogue américain Frank P. Graves dans son rapport paru dans l'*Educational Review* en 1905, leur fonction est de montrer la « situation de l'éducation et des écoles dans les pays civilisés, d'informer les maîtres des progrès récents dans ce domaine, d'illustrer les meilleures méthodes d'enseignement et de conserver les mémoires et les écrits des plus grands éducateurs »<sup>2</sup>. Ensuite, sa création se caractérise par une intense circulation internationale d'idées, voire par un véritable transfert institutionnel, en raison du développement simultané de ce type d'institution dans de nombreux pays européens<sup>3</sup>. Comme l'atteste le prochain tableau, une centaine de musées pédagogiques sont en effet créés dans un laps de temps très restreint, essentiellement dans les trois dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle. Allemagne, Italie, Empire russe, Japon, États-Unis, Argentine, Brésil, le phénomène est mondial et le rythme serré des fondations témoigne d'une véritable *success story* :

Sous le nom d'expositions scolaires, de Bibliothèques scolaires, de Musées pédagogiques, il s'est fondé depuis 1856 dans les différents pays d'Europe, d'après l'exemple donné par l'*Educational Museum* de South Kensington, un assez grand nombre d'établissements d'inégale importance, mais qui répondent tous à un même besoin : celui de mettre sous les yeux et sous la main des instituteurs et des amis de l'enseignement des collections de livres, d'instruments scientifiques, de mobilier et de matériel scolaire propres à favoriser les études de pédagogie comparée, à faire connaître et appliquer les meilleures méthodes, et à perfectionner l'installation des écoles et des classes.<sup>4</sup>

Tableau 5. Les musées pédagogiques dans le monde, 1845-1911

Année	Ville	Fondation	Année	Ville	Fondation
1845	Toronto	État (Ontario)	1888	Rostock	-
1851	Stuttgart	Land	1889	Montevideo	État
1857(-1888)	Londres	Society of Arts	1889 (-1897)	Jena	Association d'instituteurs
1864	Saint-Pétersbourg	-	1889	Bozen	-
1865(-1875)	Leipzig	Commune	1889	Gotha	Association d'instituteurs
1872(-1892)	Vienne	Commune	1890	Prague	Association d'instituteurs

- 2 Frank P. Graves, « The educational museum of Paris », *School Review*, vol. 13, n° 2, 1905, p. 127.
- 3 Des exemples dans Eugenio Otero-Urtanza, « Manuel B. Cossio's 1882 tour of European education museums », *Paedagogica Historica*, vol. 48, n° 2, 2012, p. 197-213 ; Angel Garcia del Dujo, « El museo pedagógico nacional y las corrientes pedagógicas contemporáneas », *Historia de la Educación*, n° 4, 1985, p. 169-182.
- 4 Artidor Beurrier, *Le Musée pédagogique et la bibliothèque centrale de l'enseignement primaire*, fascicule n° 15, Paris, Imprimerie nationale, 1900, p. 4.

1874	Rome	État	1890	Kiel	Association d'instituteurs
1875	Zurich	Association d'instituteurs	1891	Breslau	Commune
1875	Munich	Land	1891	Hildesheim	Association d'instituteurs
1876	Berlin	Association d'instituteurs	1892	Hanovre	Commune
1876(-1884)	Donauworth	Privé	1892	Londres	Association d'instituteurs
1877	Budapest	État	1892	Wolfenbittel	-
1877	Berlin	Commune	1895	Leipzig	-
1877	Magdebourg	Association d'instituteurs	1896	Bamberg	Association d'instituteurs
1877	Amsterdam	Association d'instituteurs	1897	Hambourg	Association d'instituteurs
1878	Tokyo	État	1897	Belgrade	Association d'instituteurs
1878	Berne	Association d'instituteurs	1898	Laibach	Association d'instituteurs
1879	Paris	État	1900 (-1902)	Frankfort	Privé
1880	Bruxelles	État	1900	Jena	-
1880	Regensberg	Land/ Commune	1900	Oldenbourg	Association d'instituteurs
1881	Augsbourg	-	1901	Zagreb	Association d'instituteurs
1881	Königsberg	Commune	1901	Cologne	Commune
1881	Gênes	Commune	1901	Christiania	Commune
1882	Graz	Privé	1902	Brême	Association d'instituteurs
1883	Rio de Janeiro	Privé	1903	Vienne	État
1883	Lisbonne	Privé	1904	Danzig	Commune
1884	Fribourg	Privé	1905	Sofia	État
1884	Madrid	État	1905	Dresde	Association d'instituteurs
1886	Washington	-	1905	Gleiwitz	Association d'instituteurs
1886	New York	-	1905	Athènes	Association d'instituteurs
1888	Innsbruck	Association d'instituteurs	1905	Lucerne	Canton
1888	Buenos Aires	État	1905	Saint-Louis	Commune
			1911	Santiago	-

Source : AN, 71 AJ1. Historique du Musée. Musée pédagogique. Liste des musées pédagogiques, sans date.

Les musées sont souvent mis en place dans le sillage des premières expositions universelles qui, comme l'a bien montré Eckhardt Fuchs, jouent un rôle central en tant que lieux de confrontation, d'émulation et de rivalité entre les nations<sup>5</sup>. Le musée de South Kensington, fondé en 1856 à la suite de l'Exposition londonienne de 1851, répond par exemple à la nécessité de conserver les objets et les documents qui y ont été exposés, afin de ne pas disperser le riche matériel réuni. Le même cas de figure se pose aux autorités autrichiennes et françaises après l'Exposition de Vienne en 1873 et celle de Paris en 1878. Dans d'autres contextes, il s'agit de constituer un centre de documentation ou une bibliothèque scolaire, plus ou moins fournis selon les situations.

Si les musées répondent à des besoins similaires, leur organisation, en revanche, peut considérablement différer selon les pays<sup>6</sup>. L'Allemagne représente à nouveau un exemple éclairant. Véritable « pays des musées »<sup>7</sup> selon les observateurs de l'époque, elle en compte sur son territoire environ une quarantaine. Or, ceux-ci sont essentiellement de petites institutions gérées par les collectivités locales ou des associations pédagogiques, difficilement comparables à des musées nationaux à proprement parler, comme celui qui sera constitué en France. La nature administrative de ces organismes reflète en effet l'économie du système éducatif dans son ensemble, centralisé ou décentralisé, ainsi que l'importance relative de l'enseignement étatique ou privé selon les cas.

Malgré ces différences, la création du Musée pédagogique français en 1879 s'inscrit dans un véritable mouvement international qui permet de mettre en exergue une dynamique apparemment paradoxale. D'une part, le musée est le fruit de mécanismes d'emprunt et d'émulation d'un type d'institution qui se développe à l'étranger et qui circule ensuite d'une sphère nationale à l'autre. Autrement dit, la multiplication des musées dans le monde impose à la France la nécessité de se conformer à ce mouvement global. Les sources soulignent systématiquement la pression exercée par cette conjoncture et surtout le devoir de la France de rattraper le retard<sup>8</sup>. D'autre part, cette même institution à la genèse et aux activités internationales est, dans le même temps, un laboratoire dans lequel se façonnent les lignes de force des réformes scolaires françaises. En effet, le musée constitue un véritable creuset du milieu des pédagogues républicains, une ruche réformatrice qui rassemble les figures dominantes de

5 Eckhardt Fuchs, « Von der Weltausstellung zum Museum : zur Entstehung des Schulmuseums im 19. Jahrhundert », *Zur Geschichte der Museen im 19. Jahrhundert, 1789-1918*, B. Graf, H. Möbius éd., Berlin, G + H Verlag, 2006, p. 137-154.

6 Joseph Majault, *Centres de documentation pédagogique en Europe occidentale. Étude comparée*, Paris, Unesco, 1960, p. 5-7.

7 Will S. Monroe, « Educational Museum and libraries of Europe », *Educational Review*, n° 6, 1896, p. 381.

8 AN, 71 AJ1. Historique du Musée. Musée pédagogique. Rapport au Président de la République (par Jules Ferry), 13 mai 1879.

l'œuvre scolaire de la Troisième République. Ses logiques de fonctionnement et ses activités permettent ainsi d'établir un parallélisme entre la réforme sociale et la réforme scolaire. Avec le concept de «nébuleuse réformatrice», Christian Topalov montre bien comment l'investissement collectif, produit de parcours singuliers, peut déboucher sur la construction de réseaux, d'associations et de sociétés savantes<sup>9</sup>. Le Musée pédagogique peut donc être situé dans le sillage des organismes où se discutent et se fabriquent les politiques réformatrices dans le domaine social. Des institutions comme le Musée social, fondé en 1894, font en effet office d'exemple en tant que lieux où se façonnent des idées et des projets novateurs<sup>10</sup>. Alain Chatriot le définit comme un important élément d'une «sphère para-politique, un des lieux-clefs pour suivre les débuts de l'État-providence en France»<sup>11</sup>. De même, le Musée pédagogique contribue à fabriquer la réforme scolaire française : selon Alain Vergniaud, «il devient une formidable machine de formation et de propagation de la pédagogie et de la culture scolaire républicaines»<sup>12</sup>.

### Genèse et développement du Musée pédagogique de Paris

En dépit de sa fondation relativement tardive, l'idée d'un Musée pédagogique n'est pas nouvelle en France. Le projet de créer un bureau permanent d'études pédagogiques, à la fois musée et bibliothèque centrale de l'instruction primaire, remonte en effet à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle. À cette époque, dans plusieurs pays européens, des pédagogues commencent à développer des comparaisons entre les systèmes éducatifs, posant ainsi les bases d'une discipline que l'on dénommera ensuite l'«éducation comparée»<sup>13</sup>. En 1817, un publiciste français, Marc-Antoine Jullien de Paris, disciple de Johann Heinrich Pestalozzi, fait paraître une brochure intitulée *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*<sup>14</sup>. Il propose de former une commission spéciale d'éducation, recrutée au niveau international et chargée de recueillir «les matériaux d'un travail général sur les établissements d'éducation et d'instruction des différents États de l'Europe»<sup>15</sup>.

9 Christian Topalov éd., *Laboratoires du nouveau siècle. Les nébuleuses réformatrices et ses réseaux en France, 1880-1914*, Paris, Éditions de l'EHESS, 1999.

10 Janet R. Horne, *A Social Laboratory for Modern France. The Musée Social and the Rise of the Welfare State*, Durham, Duke University Press, 2002.

11 Alain Chatriot, «Réformer le social sous la Troisième République», *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° 56-4 bis, 2009, p. 43.

12 Alain Vergniaud, «Du Musée républicain au Musée scolaire», *Éducation et longue durée*, H. Peyronie, A. Vergniaud éd., Caen, Presses universitaires de Caen, 2007, p. 83.

13 Jürgen Schriewer, «L'éducation comparée : mise en perspective historique d'un champ de recherche», *Revue française de pédagogie*, n° 121, 1997, p. 9-27.

14 Marc-Antoine Jullien de Paris, *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée, et séries de questions sur l'éducation*, Paris, L. Colas, 1817.

15 A. Beurrier, *Le Musée pédagogique et la bibliothèque centrale de l'enseignement primaire*, ouvr. cité, p. 17.

Il préconise ensuite la création d'un « Institut normal d'éducation », dans lequel les meilleures méthodes seraient successivement combinées et appliquées. Il demande en outre la publication d'un bulletin « permettant d'établir une communication périodique entre tous les hommes instruits occupés d'éducation »<sup>16</sup>. C'est dans ce vaste et ambitieux programme que l'on pourrait s'accorder à voir la première idée de Musée pédagogique ou plus généralement d'un centre de documentation et de recherche pédagogique ouvert sur l'international<sup>17</sup>.

Ces premiers projets demeurent sans suite jusqu'à la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Un projet de création d'un Musée scolaire est déposé par le ministre Jules Simon en 1872<sup>18</sup> mais rapidement abandonné en 1873, par suite de difficultés techniques que rencontre son installation dans les locaux initialement alloués<sup>19</sup>. En 1876, le député du Puy-de-Dôme Agénor Bardoux reprend l'idée et conçoit le projet d'un bureau d'éducation modelé sur celui de Washington, c'est-à-dire à l'image d'un bureau de statistique. Devenu ministre le 13 décembre 1877, il exprime dans le rapport sur le budget du ministère de l'Instruction publique du 24 mars 1877 le regret que la France ne dispose pas de « statistiques détaillées pouvant permettre, comme celles que publie le Bureau national d'éducation de Washington, de décomposer pour nos trois ordres d'enseignement supérieur, secondaire et primaire, les chiffres présentés dans leur ensemble et qui sont sommaires »<sup>20</sup>. Ferdinand Buisson, alors encore inspecteur primaire de la Seine, insiste ensuite dans le *Manuel général de l'instruction primaire* sur la nécessité de doter la France d'un Musée pédagogique en mesure de rivaliser avec ceux de l'étranger. Le rôle de Buisson dans la mise en place de cette institution mérite d'être souligné. Exilé à Neuchâtel entre 1866 et 1870, inspecteur primaire de la Seine en 1871, il est appelé en 1875 à diriger le service de la statistique de l'Instruction primaire ; il est chargé d'organiser la section scolaire française à Vienne en 1873 et de diriger une mission pédagogique à l'Exposition universelle de Philadelphie en 1876<sup>21</sup>. Lors de son voyage aux États-Unis, il examine de près le fonctionnement du Bureau national

16 *Ibid.*

17 Marie-Claude Delieuvin, *Marc-Antoine Jullien de Paris, 1775-1848 : théoriser et organiser l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 31-32.

18 AN, 71 AJ1. Historique du Musée. Musée pédagogique. Note relative à l'organisation d'un Musée pédagogique (Jules Simon), 23 mai 1872.

19 AN, 71 AJ1. Historique du Musée. Musée pédagogique. Rapport au Président de la République (par Jules Ferry), 13 mai 1879, p. 2.

20 Ministère de l'Instruction publique, *Le Musée pédagogique, son origine, son organisation, son objet, d'après les documents officiels*, Paris, Imprimerie nationale, 1884, p. 9.

21 Ferdinand Buisson (1841-1932), prix Nobel de la paix en 1927, est considéré comme le maître d'œuvre de la construction de l'école primaire laïque, gratuite et obligatoire. Il est nommé en 1879 à la direction de l'enseignement primaire, charge qu'il occupe pour dix-sept ans, ce qui contribue à la continuité et à la profondeur de son action. Il est à l'origine de la création de l'École normale supérieure de Fontenay-aux-Roses pour les filles et de celle de Saint-Cloud pour les garçons ainsi que de la chaire de Pédagogie à la Sorbonne, qu'il occupe de 1896 à 1902, après son départ du ministère.

d'éducation de Washington. Celui-ci est alors dirigé par John Eaton avec lequel il entretient une relation d'amitié<sup>22</sup>. Il admire notamment l'efficacité du bureau dans la centralisation des statistiques scolaires, et tisse avec succès d'intenses relations personnelles et professionnelles avec ses homologues outre-Atlantique. Dans le rapport final présenté au ministre de l'Instruction publique après l'Exposition universelle de Philadelphie, Buisson propose ainsi des échanges de documentation avec les États-Unis, conformément aux vœux exprimés trois ans auparavant lors de l'Exposition de Vienne<sup>23</sup> :

M. Eaton et ses collaborateurs nous ont chargé d'expliquer soit à l'administration, soit aux sociétés et aux éditeurs scolaires, combien serait précieux l'échange régulier et constant de tous les documents concernant l'instruction publique dans les deux pays. Ils désiraient vivement voir adopter et entrer dans la pratique internationale les conclusions de M. Buisson sur l'Exposition de Vienne, tendant à organiser d'une manière définitive cet échange de renseignements.<sup>24</sup>

Grâce à son réseau, Buisson joue un rôle central dans l'élaboration et la promotion du projet de Musée pédagogique, en exploitant notamment son influence grandissante au sein du ministère. Pendant l'Exposition universelle à Paris de 1878, il est l'un des principaux organisateurs de la section scolaire française. Il est par ailleurs autorisé par le ministre Bardoux à établir des accords avec les pays étrangers pour un échange d'objets et de documents éducatifs<sup>25</sup>. De ce fait, comme il le souligne lui-même, la création d'un Musée pédagogique au moment de l'Exposition constitue une occasion précieuse pour mieux encadrer, voire institutionnaliser les échanges de documentation avec les pays étrangers :

L'Exposition universelle qui va s'ouvrir donne à ce projet le plus grand intérêt et des facilités exceptionnelles. Si, au moment de l'Exposition, [...] l'établissement du Musée est définitivement arrêté, le local ouvert, l'installation préparée, l'organisation expliquée au public, nombre d'exposants français et étrangers se feront un plaisir, souvent un honneur d'abandonner à notre Musée scolaire un bon nombre de produits qu'ils ne se proposent pas de reprendre, et qui, à défaut d'un établissement français, iraient probablement grossir ceux de l'étranger. C'est un usage qui a été suivi dans toutes les expositions précédentes.<sup>26</sup>

- 22 John Eaton (1829-1906) est le directeur du *National Bureau of Education* américain entre 1870 et 1886. Pendant la guerre civile, il a servi en tant que chapelain dans l'armée unioniste. Après le conflit il devient responsable des écoles pour l'État du Tennessee et un fervent partisan du système public. Il devient directeur du *Marietta College* dans l'Ohio (1886-1891) et ensuite responsable du système scolaire de Puerto Rico (1899-1900), devenu territoire des États-Unis en 1898.
- 23 Ferdinand Buisson, *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne en 1873*, Paris, Imprimerie nationale, 1875, p. 343-345.
- 24 F. Buisson, *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Philadelphie en 1876*, ouvr. cité, p. 24.
- 25 Ministère de l'Instruction publique, *Le Musée pédagogique. Extrait du Rapport sur l'organisation et la situation de l'enseignement primaire public en France*, Paris, Imprimerie nationale, 1900, p. 5.
- 26 Ministère de l'Instruction publique, *Le Musée pédagogique. Son origine, son organisation, son objet d'après les documents officiels*, ouvr. cité, p. 18.

Des pratiques d'échange désormais entrées dans les coutumes et, en arrière-fond, la volonté de ne pas favoriser des institutions similaires à l'étranger mettent définitivement à l'ordre du jour la création du musée. Certes, les contacts entre les administrations de l'Instruction publique existent au moins depuis le début des années 1870 – une collaboration est mise en place notamment avec la Suisse<sup>27</sup>, les Pays-Bas<sup>28</sup> et l'Autriche-Hongrie<sup>29</sup> – mais l'ambition est de les inscrire dans un dispositif plus institutionnel. Ainsi, l'Exposition universelle de Paris en 1878 est vue comme l'occasion rêvée pour constituer un réservoir de documents, d'objets et de matériel scolaires. Cette tâche est facilitée par le fait que les expositions constituent des lieux de sociabilité fort importants, favorisant les contacts et les collaborations directes.

D'ailleurs, la présence à l'Exposition des membres du jury et des délégués scolaires de tous pays permettra d'établir, soit avec eux, soit par eux, avec les administrations étrangères des relations extrêmement profitables, soit pour les échanges, soit pour les communications ultérieures. Rien ne facilite plus les relations administratives, surtout d'un pays à l'autre, qu'une connaissance personnelle, quelques instants d'entretien et tous les souvenirs que laissent quelques journées, quelques séances de travail en commun.<sup>30</sup>

Buisson tisse des liens d'amitié avec de nombreux délégués étrangers, en hébergeant notamment dans son appartement de Montparnasse le délégué américain John D. Philbrick, superviseur des écoles publiques de Boston entre 1856 et 1878 et responsable de la section américaine de l'Exposition<sup>31</sup>. Il le définira ensuite comme le « trait d'union entre les États-Unis et l'Europe et le premier à prouver l'incomparable avantage des relations internationales »<sup>32</sup>.

À la clôture de l'Exposition universelle, Ferry signale que « le ministère de l'Instruction publique a reçu des pays étrangers beaucoup d'objets scolaires dont il doit tenir à l'honneur de faire profiter tous les amis de l'éducation »<sup>33</sup>. Buisson publie ensuite en 1879 deux articles dans le *Manuel général* prônant non seulement la faisabilité, mais la nécessité d'une institution ayant pour but la centralisation de tout

27 AN, 71 AJ1. Historique du Musée. Musée pédagogique. Lettre de Rieter, commissaire général suisse près de l'Exposition de Vienne, à Buisson pour le remercier du don de livres fait à la Suisse, 29 mars 1874.

28 AN, F17 12340. Échanges avec l'étranger, Pays-Bas.

29 En 1875, par exemple, l'Ambassade de France à Vienne transmet au ministère des Affaires étrangères « trois caisses contenant un certain nombre de livres, cartes globales et en usage dans les écoles publiques françaises, en échange des objets de même nature » (AN, F17 12339. Renseignements Autriche-Hongrie. Lettre d'Apponyi, 18 décembre 1875).

30 Ministère de l'Instruction publique, *Le Musée pédagogique. Son origine, son organisation, son objet d'après les documents officiels*, ouvr. cité, p. 18-19.

31 Buisson écrira d'ailleurs sa notice nécrologique : « John D. Philbrick », *Revue pédagogique*, vol. 8, n° 3, 1886, p. 245-247.

32 AN, 71 AJ1. Historique du Musée. Musée pédagogique. Lettre de remerciement de John Eaton, commissaire de l'Éducation aux États-Unis, à Buisson, 18 mai 1878.

33 Voir Jules Ferry, « Musée pédagogique. Rapport au président de la république française », *Journal général de l'Instruction primaire*, 41<sup>e</sup> année, n° 20, 17 mai 1879.

document et matériel se rapportant à l'éducation<sup>34</sup>. Le ministre Bardoux prépare alors un décret instituant un Musée pédagogique ainsi qu'une bibliothèque centrale de l'enseignement primaire. Le décret définitif est promulgué par Ferry le 13 mai 1879. L'affirmation des questions éducatives et scolaires en tant que sujets de débat international ainsi que la multiplication de ce type d'établissement dans les pays européens et aux États-Unis jouent pour beaucoup dans cette fondation. Rien d'étonnant donc si, dans le cas français, la référence étrangère est largement et explicitement exploitée pour légitimer le projet. Ses principaux promoteurs, Bardoux, Buisson puis Ferry, soulignent à maintes reprises le retard de la France dans ce domaine et la nécessité de rattraper le temps perdu : n'est-il pas vrai d'ailleurs que « tous les pays qui se préoccupent de l'instruction populaire possèdent aujourd'hui cette institution ; le nôtre est le seul, ou peu s'en faut, qui ne la connaisse pas »<sup>35</sup>.

Les expositions universelles, et en particulier celle de Paris en 1878, permettent ainsi la création d'un premier système embryonnaire de coopération internationale axé sur l'échange et la circulation de documentation scolaire. Celles-ci constituent en effet des opportunités uniques pour collecter un matériel autrement très difficile à obtenir. Quelques mois après la fondation, Buisson est nommé directeur de l'enseignement primaire et renonce à la direction du musée. Berger Bonaventure, inspecteur primaire de la Seine, est chargé de son organisation et Charles Defodon, professeur à l'école normale d'instituteurs de la Seine alors en congé, des fonctions de bibliothécaire. Le Musée pédagogique installe ses locaux d'abord au siège du Sénat à Versailles, puis dès 1885 il trouve sa place à Paris, au 41, rue Gay-Lussac, pour s'établir dès 1932 au 29, rue d'Ulm.

### Le Musée pédagogique : le projet scolaire républicain dans le contexte international

La composition du premier conseil d'administration et le profil des directeurs qui se sont succédé à la tête du Musée pédagogique attestent l'importance accordée à cette institution par les réformateurs républicains. Parmi les membres du conseil d'administration en 1880, chargés de statuer sur l'admission des livres, cartes et appareils scolaires offerts au musée par les auteurs, éditeurs et fabricants ainsi que sur les acquisitions, souscriptions et échanges internationaux, se retrouvent en effet des figures centrales de la pédagogie française de l'époque, à l'instar d'Octave Gréard, Ferdinand Buisson, Gabriel Compayré et Félix Pécaut.

34 AN, 71 AJ1. Historique du Musée. Musée pédagogique. Rapport de F. Buisson au Ministre sur l'organisation du Musée pédagogique et la publication d'une statistique comparée de l'enseignement primaire, 20 décembre 1878.

35 Ferdinand Buisson, « Projet d'établissement d'un Musée pédagogique », *Manuel général de l'instruction primaire*, 2 mars 1878, p. 85.

Department of the Interior,

BUREAU OF EDUCATION,

Washington, D. C. May 18, 1878.

44

Dear Sir:

I have the honor to acknowledge the receipt of your letter of the 3<sup>rd</sup> inst. and to thank you for its valuable contents.

I anticipate great interest in your report on the Philadelphia Exhibition, which will doubtless be of great value to the educators in this country. — I give me great pleasure to hear that you have given a home to Mr. Philbrick who has found in you a sympathizing friend during his stay in Paris. Mr. Philbrick speaks in the highest terms

of your kindness and hospitality. I hope you will be able to aid him in making the acquaintance of the leading educators who will visit Paris during the Exhibition, and with whom your official position will bring you into contact.

Concerning the collection of educational documents for the library of this Office, I'll write to the Minister of Public Instruction and to the Commissioner-General, as you suggest.

Very respectfully  
Your obt. servant

John Eaton

U. S. Commissioner  
of Education.

Monsieur F. Buisson  
166 B<sup>is</sup> du Montparnasse  
Paris, France

3 et 4. Lettre de John Eaton à Ferdinand Buisson le remerciant d'accueillir John D. Philbrick, délégué américain à l'Exposition de Paris de 1878

Source : AN, 71 AJ1. Historique du Musée, Lettre de remerciement de John Eaton, Commissaire de l'Éducation aux États-Unis à Buisson, 18 mai 1878.

L'œuvre réformatrice de chacun d'entre eux ainsi que le creuset protestant dont certains sont issus ont fait l'objet de nombreuses études<sup>36</sup>. Il reste à souligner le multipositionnement de ces acteurs dans le champ de la réforme scolaire française et internationale. La présence des mêmes individus au sein de plusieurs instances, comme le suggère Topalov, permet en effet d'analyser un ensemble d'institutions ou de pratiques à travers l'examen des « itinéraires des individus qui les créent, les transforment, les quittent »<sup>37</sup>.

Les principales figures actives au sein du musée, bien qu'à des degrés d'implication variables, se retrouvent aussi au centre des pratiques touchant à l'internationalisation du discours pédagogique français. Avec Ferdinand Buisson, membre du conseil d'administration du musée, d'autres figures jouent un rôle important dans la mise en place de connexions internationales. Le député républicain Gabriel Compayré (1843-1913), siégeant à la Chambre entre 1881 et 1889 et ensuite recteur des académies de Poitiers puis de Lyon<sup>38</sup>, élabore le rapport sur l'enseignement secondaire et supérieur de la délégation envoyée à l'Exposition colombienne de Chicago par le ministère de l'Instruction publique en 1893. Ancien professeur du secondaire, il s'occupe activement dès 1881 à la Chambre des questions relatives à l'Instruction publique, activité qui se prolonge dans sa participation aux comités d'organisation des congrès internationaux de l'enseignement primaire et technique de 1889. Il publie aussi une série d'articles sur la pensée pédagogique et l'évolution scolaire française dans la revue américaine *Educational Review*<sup>39</sup>. Félix Pécaut, inspecteur général de l'Instruction publique entre 1880 et 1898, chargé par Jules Ferry de fonder l'École normale supérieure de jeunes filles de Fontenay-aux-Roses en 1880, est par ailleurs envoyé la même année en mission pour enquêter sur la mise en place de l'Instruction publique dans l'Italie unifiée<sup>40</sup>. Le vice-recteur de l'académie de Paris, Octave Gréard (1828-1904), est quant à lui de tous les congrès internationaux organisés dans la capitale en 1889 et il est membre du comité d'organisation du congrès international de l'enseignement secondaire de 1900<sup>41</sup>.

36 Voir notamment Patrick Cabanel, *Les protestants, la République et la gauche, de 1870 à nos jours*, Bruxelles, Complexe, 2000.

37 Christian Topalov, « Patronages », *Laboratoires du nouveau siècle*, C. Topalov éd., ouvr. cité, p. 358.

38 Il est aussi professeur à la faculté des lettres de Toulouse (dès 1871) et inspecteur général de l'enseignement secondaire entre 1905 et 1913. Voir la notice « Gabriel Compayré », *Les inspecteurs généraux de l'Instruction publique*, G. Caplat éd., ouvr. cité, p. 258-259.

39 Gabriel Compayré, « Contemporary educational thought in France », *Educational Review*, vol. 2, n° 7, 1891, p. 171-177 ; vol. 10, n° 11, 1895, p. 313-324. Il est aussi l'auteur d'un ouvrage très remarqué : *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*, Paris, Hachette, 1879.

40 Félix Pécaut, *Deux mois de mission en Italie*, Paris, Hachette, 1880.

41 Voir la notice « Octave Gréard », *Les inspecteurs généraux de l'Instruction publique*, G. Caplat éd., ouvr. cité, p. 383-384. Signalons également la récente thèse de Stéphanie Dauphin, *Octave Gréard, réformateur de l'enseignement primaire du Second Empire à la Belle Époque*, thèse de doctorat, Université Paris 4 Sorbonne, 2012.

L'importance de la dimension internationale est également visible dans les parcours des directeurs du Musée pédagogique entre 1879 et 1914. La plupart ont participé à des missions pédagogiques, à l'organisation des sections scolaires des expositions universelles ou à des congrès. Pendant ou après leur mandat, ils ont donc exercé une activité à l'échelon international, même si cela n'est pas une condition sine qua non pour l'accès à la direction du musée. Les parcours professionnels des acteurs peuvent varier, mais tous sont déjà dans l'administration du ministère de l'Instruction publique avant leur entrée en fonction. Les statuts du musée prévoient en outre qu'il soit dirigé par un inspecteur de l'enseignement, poste qui dans de nombreux cas est automatiquement octroyé avec la nomination à sa direction.

Le premier directeur est Bonaventure Berger (1826-1890) qui entre en fonction en 1879. Ancien instituteur puis inspecteur primaire à Paris, il fait notamment partie de la délégation menée par Ferdinand Buisson à l'Exposition universelle de Philadelphie en 1876, où il est chargé d'enquêter sur le mobilier scolaire des écoles américaines et l'éducation du premier âge<sup>42</sup>. Félix Martel (1852-1924) lui succède provisoirement entre 1886 et 1887. Docteur en droit, il est détaché en 1883 par la direction de l'enseignement primaire de ses fonctions d'inspecteur d'académie et chargé d'organiser le service de l'instruction primaire des indigènes en Algérie. Après la direction provisoire du musée, il est nommé directeur du collège Chaptal de Paris avant d'être appelé en 1889 à l'inspection générale de l'enseignement primaire<sup>43</sup>. Martel est très actif au niveau international en raison de sa participation au comité d'organisation des congrès internationaux de l'enseignement primaire à Paris en 1889 et de l'enseignement technique en 1900. Il est aussi membre du Comité permanent des congrès de l'enseignement technique, qui se met en place en 1895 et qui constitue l'un des premiers réseaux internationaux permanents dans le domaine éducatif<sup>44</sup>. Artidor Beurrier (1843-1889), ancien élève de l'École normale supérieure, est professeur de philosophie dans le secondaire. Inspecteur d'académie à Arras en 1878, puis à Marseille en 1885, il est chargé le 23 septembre 1887 de la direction du Musée pédagogique, poste qu'il occupe jusqu'en 1890, et reçoit en cette qualité le titre d'inspecteur général de l'enseignement primaire. Il participe au comité d'organisation du congrès international de l'enseignement primaire de Paris en 1889. Jules Steeg (1836-1898), après des études de théologie protestante à Bâle,

42 Des informations biographiques se trouvent aussi dans « Berger Bonaventure », *Les inspecteurs généraux de l'Instruction publique*, G. Caplat éd., ouvr. cité, p. 160-161.

43 Voir la notice nécrologique de Félix Martel dans *Bibliothèque de l'École des chartes*, vol. 85, 1924, p. 223-224, ainsi que sa notice dans G. Caplat éd., *Les inspecteurs généraux de l'Instruction publique*, ouvr. cité, p. 495-496.

44 AN, F17 9393 B. Missions à l'étranger. Congrès international de l'enseignement technique, Londres, 1897.

Strasbourg et Montauban, devient député de la troisième circonscription de Bordeaux en 1870, date à laquelle il s'inscrit à l'Union républicaine<sup>45</sup>. Réélu en 1885, il est avec Jules Ferry le promoteur d'un nouveau groupe appelé l'Union des gauches. Nommé directeur du Musée pédagogique en 1890, il occupe ce poste pendant six ans et devient inspecteur général hors cadre de l'enseignement primaire. En 1896, il est chargé de la direction des études à l'École normale supérieure de Fontenay-aux-Roses, en remplacement de Pécaut<sup>46</sup>. Steeg dirige la section française de l'enseignement lors de l'Exposition de Chicago en 1893, dont il rédige le rapport final<sup>47</sup>. Émile Couturier (1847-1923) assure la direction du musée entre 1896 et 1903. Ancien élève de l'École normale supérieure, il est professeur de l'enseignement secondaire. En 1881, il débute sa carrière administrative comme inspecteur d'académie à Rouen où il est le collaborateur du recteur Louis Liard, futur directeur de l'enseignement supérieur (1884) et de l'académie de Paris (1902)<sup>48</sup>. En 1892, il est chargé du service d'inspection des établissements d'enseignement secondaire libres du département de la Seine. À partir de décembre 1896, il remplace Steeg à la direction du musée et reçoit à cette occasion le titre d'inspecteur général hors cadre de l'enseignement primaire. Il est ensuite nommé inspecteur général de l'enseignement primaire en 1903. Il participe notamment au congrès de Bruxelles en 1880 et aux congrès internationaux consacrés à l'enseignement primaire de 1889 et 1900. Couturier est le dernier directeur du Musée pédagogique avant sa fusion avec l'Office d'informations et d'études en 1903, date à laquelle il cédera la place à Charles-Victor Langlois.

Le rythme des successions et des remplacements témoigne de l'insertion de ces acteurs dans un champ réformiste homogène caractérisé par une proximité idéologique. La particularité de ces profils correspond au type d'activités et aux buts du Musée pédagogique. La collecte de documents et d'objets scolaires des pays étrangers représente un souci constant pour cette institution, même si les traces archivistiques de cette pratique demeurent assez floues et dispersées. C'est d'ailleurs à cet effet qu'immédiatement après la fondation du musée, Ferdinand Buisson mobilise ses réseaux de connaissances. L'un de ses anciens collaborateurs, tel Olganier, instituteur à Boulogne-sur-Mer et membre de la délégation française à Philadelphie<sup>49</sup>, lui écrit pour l'informer qu'il tient à la disposition de la bibliothèque du Musée pédagogique une centaine d'ouvrages

45 Voir Sylvie Guillaume, Bernard Lachaise, *Dictionnaire des parlementaires d'Aquitaine sous la Troisième République*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 1998, p. 349-353.

46 « Jules Steeg », *Les inspecteurs généraux de l'Instruction publique*, G. Caplat éd., ouvr. cité, p. 617-618.

47 Jules Steeg, *Exposition internationale de Chicago, 1893. Éducation et enseignement. Comité 33*, Paris, Imprimerie nationale, 1894.

48 « Émile Couturier », *Les inspecteurs généraux de l'Instruction publique*, G. Caplat éd., ouvr. cité, p. 267.

49 Il est nommé officier d'académie en 1878. Voir « Partie générale », *Journal des instituteurs*, n° 41, 13 octobre 1878, p. 688.

recueillis au cours de sa mission aux États-Unis<sup>50</sup>. Ce n'est qu'un début. En 1884, la bibliothèque du Musée pédagogique recense 10 127 volumes (dont 7786 en langue française, 1321 en allemand et 908 en anglais) ainsi que soixante-quatre revues françaises et soixante-quatorze étrangères. Selon le catalogue établi par le bibliothécaire du musée Charles Defodon en 1886, le musée dispose d'un fonds de documents sur les systèmes étrangers fort important<sup>51</sup>. À cela il faut ajouter une importante collection de revues pédagogiques françaises et étrangères<sup>52</sup>. Le musée non seulement opère comme un lieu de centralisation mais renseigne également les autorités scolaires étrangères qui en font la demande. Constituer un faisceau de connaissances et d'expertises étrangères pour appuyer les réformes nationales est en effet une nécessité dans plusieurs pays. Nombreux sont ceux qui demandent à être informés de l'organisation scolaire française. En 1881, un inspecteur suisse du canton de Vaud écrit à Ferdinand Buisson en ces termes :

Étant appelé à préparer un projet de réorganisation pour tout ce qui concerne l'enseignement primaire élémentaire dans notre canton (Vaud), j'ai recours à votre aimable obligeance en vue d'obtenir les documents relatifs à l'organisation des salles d'asile et jardins d'enfants en France, tant au point de vue du programme de ces écoles que de leur installation.<sup>53</sup>

De même, en 1900 le Musée pédagogique serbe de Belgrade, en la personne de son directeur, « voudrait bien être en relation avec [le] Musée » et recevoir des informations sur l'institution parisienne pour connaître quel est le matériel exposé « et comment tout y est installé »<sup>54</sup>.

Présent lors des expositions universelles ou nationales de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>55</sup>, le Musée pédagogique fait également l'objet de plusieurs visites<sup>56</sup>.

50 AN, 71 AJ1. Historique du Musée. Musée pédagogique. Lettre d'Olagner à Buisson, 19 mai 1878.

51 On se réfère ici à tout document administratif (catalogues, décrets, circulaires, rapports, statistiques, mémoires divers, comptes rendus des congrès nationaux et internationaux, etc.). Pour la France, cela inclut les documents du ministère de l'Instruction publique et des Départements. Les ouvrages personnels sont recensés dans le premier tome du catalogue. Un volume supplémentaire est publié en 1889. Voir Musée pédagogique et bibliothèque de l'enseignement primaire, *Catalogue des ouvrages et documents*, t. II, Paris, Imprimerie nationale, 1886.

52 Dans le catalogue, la catégorie « périodiques » inclut toute publication régulière en possession du Musée pédagogique (bulletins, journaux, revues). La répartition est la suivante : France 121 périodiques, Allemagne 35, Suisse 11, Angleterre 10, États-Unis 8, Autriche-Hongrie 6, Belgique 6, Espagne 5, Italie 5, Empire russe 5, Pays-Bas 2, États scandinaves 2, Portugal 1.

53 AN, F17 12340. Échange avec l'étranger. Suisse. Lettre de Delournes à Buisson, 15 février 1881.

54 AN, 71 AJ1. Historique du Musée. Musée pédagogique. Lettre de J. Poutnikorvitch, directeur du Musée pédagogique serbe (Belgrade), au directeur du Musée pédagogique de Paris, 1900.

55 Une liste complète dans Maurice Pellisson, « Musées pédagogiques », *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1911. L'édition électronique du dictionnaire est disponible sur le site internet de l'Institut français d'éducation (anciennement INRP). En ligne : [<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>] (consulté le 10 février 2014).

56 Voir par exemple le récit de Louis R. Klemm dans son ouvrage *European Schools. Or, What I Saw in the Schools of Germany, France, Austria, and Switzerland*, New York, Appleton, 1889, p. 371.

Pour les observateurs étrangers, il est intéressant parce qu'il fournit une vision complète du système scolaire français, et ceci d'un seul coup d'œil. À ses débuts, il comprend quatre sections : matériel scolaire, appareils d'enseignement, bibliothèque et documents relatifs à l'histoire de l'éducation. Julius Beeger, directeur de la Bibliothèque pédagogique de Leipzig, définit sa bibliothèque comme « une collection unique au monde et qui excite l'admiration des éducateurs étrangers »<sup>57</sup>. Au demeurant, l'éducateur américain Will S. Monroe remarque que « ses lecteurs incluent non seulement des Français, mais aussi des Anglais, des Russes, des Américains, des Italiens, des Bulgares, des Belges et des Espagnols » et que « le gouvernement français admet librement les pédagogues de tous les pays »<sup>58</sup>. En 1889, le bibliothécaire Bonet Maury rapporte ainsi l'existence d'un véritable commerce d'idées sur l'éducation grâce aux « relations suivies avec la plupart des pays d'Europe et même avec l'Amérique »<sup>59</sup>.

Cette ouverture vers l'étranger ne doit toutefois pas faire oublier que la diffusion des informations s'adresse d'abord à la sphère nationale. La réorganisation de l'enseignement primaire qui implique la réforme des programmes et la mise en place de toute une série de titres de capacité au début des années 1880 fait que le Musée pédagogique devient une institution chargée de la formation des enseignants et des futurs inspecteurs<sup>60</sup>. La bibliothèque, composée de plus de 30 000 ouvrages dans les années 1880<sup>61</sup> et de plus de 50 000 au tournant du siècle<sup>62</sup>, constitue sans doute le cœur de cette activité. La mise à disposition du matériel pédagogique, l'organisation d'une salle de dessin et d'un laboratoire de chimie et la création en 1882 d'une bibliothèque circulante s'inscrivent dans ce programme. Divisée en trois sections (lettres, sciences, pédagogie), cette dernière comprend plus de 200 ouvrages, dont les exemplaires, « suivant les besoins, sont plus ou moins nombreux et choisis parmi ceux qui paraissent les plus à même de guider les candidats »<sup>63</sup>. L'accomplissement de cette tâche passe également par l'exposition de spécimens d'appareils pour l'enseignement de la physique et de la météorologie dans les écoles primaires, d'appareils

57 Julius Beeger, *Die Pädagogischen Bibliotheken, Schulmuseen und ständigen Lehrmittelausstellungen der Welt*, Leipzig, Zangenberg & Himly, 1892, p. 47.

58 W. S. Monroe, « Educational Museum and libraries of Europe », art. cité, p. 380.

59 M. Pellisson, « Musées pédagogiques », art. cité.

60 Voir Jean-François Condette, *Histoire de la formation des enseignants en France (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)*, Paris, L'Harmattan, 2007.

61 Les ouvrages proviennent notamment d'une donation de l'inspecteur Rapet. Voir Ministère de l'Instruction publique, *Le Musée pédagogique. Son origine, son organisation, son objet d'après les documents officiels*, ouvr. cité, p. 47-59.

62 Ministère de l'Instruction publique, *Le Musée pédagogique. Extrait du Rapport sur l'organisation et la situation de l'enseignement primaire public en France*, ouvr. cité, p. 9-10.

63 M. Pellisson, « Musées pédagogiques », art. cité. Pour le catalogue, voir Musée pédagogique, *Bibliothèque circulante à l'usage des instituteurs et des institutrices. Avis et catalogue*, Melun, Imprimerie administrative, sans date.

de projection lumineuse, d'échantillons de zoologie, de botanique et d'horticulture, d'objets d'anatomie et de cartes murales<sup>64</sup>. À partir du milieu des années 1880, le musée assure en outre une série de conférences préparatoires pour les examens d'aptitudes pédagogiques, du professorat des écoles normales et de l'inspection primaire des conférences. Dès 1891, il organise une exposition permanente de cahiers d'élèves. Enfin, pour compléter cet effort d'information, le musée publie, outre la *Revue pédagogique*, environ 140 fascicules (entre 1885 et 1892) sous le nom de *Documents et monographies*.

L'Office d'information et d'études :  
vers l'institutionnalisation du travail d'expertise ?

Si le dynamisme international du Musée pédagogique est remarquable, il faut toutefois remarquer qu'il ne prend pas en charge l'organisation et le financement des missions pédagogiques, celles-ci restant l'apanage des divisions des différents degrés de l'enseignement. De ce fait, la restitution de l'expérience et du savoir issus des voyages d'étude peut suivre des voies très diverses (rapports, comptes rendus, monographies, etc.). C'est précisément pour pallier les inconvénients dus à la dispersion de ces publications que le ministère de l'Instruction publique crée en 1901 un Office d'information et d'études (OIE)<sup>65</sup>. En suivant l'exemple de l'Office du travail mis en place au sein du ministère du Commerce en 1891<sup>66</sup>, cette nouvelle institution présente un double objectif. D'une part, elle est censée réunir, classer et répertorier les documents législatifs et administratifs officiels. D'autre part, elle a pour tâche de mener des enquêtes, de récolter des statistiques sur les questions scolaires nationales et internationales ainsi que « de fournir à qui de droit des informations précises, notamment sur les dernières réformes accomplies et les expériences en cours dans la plupart des pays civilisés »<sup>67</sup>. Si le Musée pédagogique se consacre essentiellement à l'enseignement primaire, l'OIE est censé s'occuper de tous les degrés de l'enseignement, ce qui explique qu'il ne soit rattaché à aucune des directions du ministère. Les sources se montrent assez muettes sur les débats et les acteurs qui ont contribué à sa constitution. L'OIE se veut une institution symétrique à l'Office du travail, à

64 Armelle Sentilhes, « L'audiovisuel au service de l'enseignement : projections lumineuses et cinéma scolaire, 1880-1940 », *La Gazette des archives*, n° 173, 1996, p. 165-182.

65 L'office est créé à la suite d'un amendement du député M.-L. Meillet pendant la discussion budgétaire de 1900 à la Chambre des députés. Voir Perreau, *Rapport fait au nom de la Commission du budget chargé d'examiner le projet de loi portant sur la fixation du budget général de l'exercice 1901*, Paris, Imprimerie nationale, 1900, p. 56-57.

66 Sur cette institution, voir Isabelle Lespinet-Moret, *L'Office du travail (1891-1914). La République et la réforme sociale*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2007.

67 Ministère de l'Instruction publique, *Le Musée pédagogique, 1879-1904. Historique et régime actuel*, Melun, Imprimerie administrative, 1904, p. 30.

propos duquel l'économiste Léon Say remarquait déjà en 1909 l'usage particulier de la référence étrangère en tant qu'argument pour légitimer sa création<sup>68</sup>. Dans le domaine éducatif, l'exemple le plus significatif est sans doute celui de l'*Office of Special Inquiries* anglais dirigé par Michael E. Sadler entre 1895 et 1903, qui publie au tournant du siècle une série de onze volumes sur les problèmes scolaires dans l'Empire britannique et les pays européens<sup>69</sup>.

Pour l'OIE le travail international est central. L'office rassemble rapidement une collection considérable de documents sur plusieurs missions pédagogiques de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle auparavant dispersés dans les archives des directions et les bureaux du ministère. Toutefois, il lui manquerait un riche fonds de livres et de périodiques et son installation dans les soupentes du ministère poserait des problèmes pratiques. Avant que cet office puisse véritablement débiter ses activités, le ministère décide donc de réunir dans une seule institution, dès le 31 mars 1903, l'office et le Musée pédagogique, une mesure qui a d'ailleurs l'avantage de permettre une sérieuse économie sur l'ensemble des deux crédits<sup>70</sup>. Grâce à cette fusion, le Musée pédagogique renforce son rôle dans la centralisation et la production de savoir sur l'étranger et élargit ses compétences à l'ensemble du système éducatif. Le personnel consacré à ces tâches demeure cependant très limité. La direction du musée est confiée à Charles-Victor Langlois (1863-1929), assisté par Victor-Henri Friedel (né en 1867) dans les tâches d'archiviste. Les parcours de vie des deux responsables reflètent l'ambition de cet organisme. Connu pour ses travaux d'historien et son professorat à l'université de la Sorbonne, Langlois manifeste un intérêt profond pour les questions éducatives<sup>71</sup>. Plus particulièrement, l'enseignement de l'histoire dans les écoles

68 Paul Pic, *Traité élémentaire de la législation industrielle. Les lois ouvrières*, Paris, A. Rousseau, 1909, p. 124-129.

69 Ces onze volumes contiennent diverses études effectuées par Sadler et d'autres pédagogues : vol. I, *Education in England, Wales, Ireland, France, Germany, Denmark, Belgium*, 1897 ; vol. II, *Education in England and Wales ; Physical education ; the Heuristic Method of Teaching ; University Education in France*, 1898 ; vol. III, *National Organisation of Education in Switzerland ; Secondary Education in Prussia, Baden and Sweden ; Teaching of Modern Languages ; Higher Commercial Education in France, Germany and Belgium*, 1898 ; vol. IV, *Educational Systems of the Dominion of Canada, Newfoundland and the West Indies*, 1901 ; vol. V, *Educational Systems of Cape Colony, Natal, Commonwealth of Australia, New Zealand, Ceylon and Malta*, 1901 ; vol. VI, *Preparatory Schools for Boys ; Their Place in English Secondary Education*, 1900 ; vol. VII, *Rural Education in France*, 1902 ; vol. VIII, *Education in Scandinavia, Switzerland, Holland and Hungary*, 1902 ; vol. IX, *Education in Germany*, 1902 ; vol. X, *Education in the USA. Part I*, 1902 ; vol. XI, *Education in the USA. Part II*, 1902. On trouve une biographie de ce pédagogue dans James H. Higginson, « Michael Ernest Sadler (1861-1943) », *Perspectives. Revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. 24, n° 3-4, 1994, p. 473-489.

70 Ministère de l'Instruction publique, *Le Musée pédagogique, 1879-1904. Historique et régime actuel*, ouvr. cité, p. 32.

71 Alfred Merlin, « Notice sur la vie et les travaux de M. Charles-Victor Langlois, membre de l'Académie », *Comptes rendus des séances de l'Académie des inscriptions et belles-lettres*, vol. 93, n° 4, 1949, p. 394-409.

et la formation des maîtres sont au centre de ses préoccupations<sup>72</sup>. En outre, il possède une expertise internationale. Membre du jury de la section scolaire de l'Exposition universelle de 1900 à Paris, il est chargé avec Louis Liard de la rédaction du rapport final<sup>73</sup>. Il publie aussi un important ouvrage sur l'enseignement secondaire en France et à l'étranger en 1900<sup>74</sup> ainsi qu'un recueil de plusieurs articles sur l'instruction publique aux États-Unis quelques années plus tard<sup>75</sup>. Sa production scientifique est donc substantielle et lui confère une légitimité hors pair. Friedel est quant à lui docteur en philosophie de l'université de Bonn et docteur en droit de l'université de Saint Andrews en Écosse. Il a été professeur de l'École alsacienne de Paris et *lecturer* de philologie romaine à l'université de Liverpool. Il entre dans l'administration centrale de l'Instruction publique en 1901 en assumant les tâches d'archiviste au sein de l'OIE et il est nommé chef de cabinet du ministre de l'Instruction publique en 1910<sup>76</sup>. Langlois et Friedel sont chargés de diriger des enquêtes sur les questions à l'ordre du jour en France et d'en publier les résultats sous forme de fascicules indépendants et sans périodicité régulière.

L'intérêt pour les expériences étrangères est à nouveau réaffirmé avec force. Friedel le rappelle dans la préface de son étude consacrée aux principaux problèmes pédagogiques en Europe au début du xx<sup>e</sup> siècle :

Les problèmes sociaux sont devenus similaires, pour ne pas dire les mêmes, chez toutes les nations qui participent à la civilisation européenne. Il n'est plus possible, aujourd'hui, pour aucune de ces nations, d'entreprendre une réforme sans se renseigner de quelle façon la réforme du même ordre a été engagée ou accomplie chez les voisins. [...] Il est donc utile, voire indispensable, de connaître les problèmes pédagogiques qui préoccupent les voisins et de s'inspirer des solutions qu'ils y ont apportées, pourvu qu'on ne perde jamais de vue les particularités nationales et qu'on ne veuille transplanter, purement et simplement, dans un pays une institution qui a donné de bons résultats dans un autre.<sup>77</sup>

72 Charles-Victor Langlois, *La préparation professionnelle à l'enseignement secondaire*, Paris, Imprimerie nationale, 1902.

73 Louis Liard, Charles-Victor Langlois, *Exposition universelle internationale de 1900 à Paris. Rapports du jury international, introduction générale*, t. I, Première partie. *Instruction publique*, Paris, Imprimerie nationale, 1903.

74 C.-V. Langlois, *La question de l'enseignement secondaire en France et à l'étranger*, ouvr. cité.

75 Voir ces différentes contributions : Charles-Victor Langlois, « L'éducation aux États-Unis. Notes de voyage », *Questions d'histoire et d'enseignement*, Paris, Hachette, 1906, p. 97-229 ; « Notes sur l'éducation aux États-Unis », *Revue internationale de l'enseignement*, vol. 49, 1905, p. 289-309 ; « L'éducation aux États-Unis », *Enseignement et démocratie. Leçons professées à l'École des hautes études sociales*, A. Croiset et al., Paris, F. Alcan, 1905, p. 289-317.

76 *Qui êtes-vous ? Annuaire des contemporains. Notices biographiques*, Paris, G. Ruffy, 1924, p. 309-310.

77 Victor-Henri Friedel, *La pédagogie dans les pays étrangers. Problèmes et solutions*, Paris, G. Roustan, 1910, p. 5.

Tableau 6. Liste des publications de l'Office d'information et d'études, 1902-1910

Auteur	Titre	Date	Type
Henri Bornecque	L'enseignement des langues anciennes et moderne dans l'enseignement secondaire des garçons en Allemagne	1902	Rapport de mission
Charles-Victor Langlois	La préparation professionnelle à l'enseignement secondaire	1902	Enquête
Victor-Henri Friedel	Documents relatifs à la réforme de l'enseignement secondaire en Prusse, 1900-1902	1902	Documentation officielle
Victor-Henri Friedel	Traitements des instituteurs et des institutrices à l'étranger	1903	Enquête
Maurice Pellisson	Les œuvres auxiliaires et complémentaires de l'École en France	1903	Enquête
F. Marotte	L'enseignement des sciences mathématiques et des sciences physiques dans l'enseignement secondaire en Allemagne	1905	Enquête
Victor-Henri Friedel	La pédagogie dans les pays étrangers. Problèmes et solutions	1910	Enquête
Victor-Henri Friedel	Problèmes pédagogiques : notes et documents	1913	Enquête

Encore en 1910, l'exercice comparatif et l'expertise des systèmes scolaires étrangers sont déclarées indispensables à l'élaboration de toute réforme scolaire. Pourtant, il faut remarquer que le musée ne finance qu'une mission pédagogique, celle d'Henri Bornecque sur l'enseignement secondaire en Allemagne. Professeur à la faculté des lettres de l'université de Lille, Bornecque part en mission d'étude outre-Rhin grâce à l'appui de Liard et de Langlois. Entre 1900 et 1909, il effectue six autres voyages d'étude en Allemagne et deux en

Autriche-Hongrie, dont deux à titre officiel. Sa démarche ne diffère guère des missions étudiées précédemment : «[...] j'ai essayé de juger la valeur de ce qui passait devant mes yeux, afin d'en tirer ce qui pouvait être introduit dans [l'] enseignement secondaire renouvelé, sans en briser les cadres [...]»<sup>78</sup> Les autres publications analysent les débats scolaires dans plusieurs pays étrangers ou réunissent des documents législatifs et des informations statistiques. Par exemple, Friedel publie en 1902 un recueil de documents législatifs sur l'enseignement secondaire prussien au moment même où se discute en France la réforme de cette filière<sup>79</sup>. L'année suivante il réactualise une enquête menée dans les années 1880 qui s'intéresse au traitement financier des instituteurs dans les pays européens<sup>80</sup>, avant de se pencher à deux reprises (en 1910 et en 1913) sur différents dossiers relatifs aux problèmes pédagogiques en France et en Europe. Dans le cadre de ses recherches, il profite de la documentation déposée dans la bibliothèque du musée et de l'office en prenant soin de « vérifier les documents par l'étude sur place ou par la consultation d'experts étrangers »<sup>81</sup>. Dès 1904, l'office s'occupe aussi d'organiser le « service des assistants ». Dans le but de renforcer les relations entre les établissements scolaires français et étrangers, le ministère de l'Instruction publique ratifie en effet des conventions d'échange pour les professeurs de langue de l'enseignement secondaire et primaire supérieur<sup>82</sup>. Ces échanges, limités essentiellement à l'Allemagne et à l'Angleterre, s'inscrivent dans la continuité de la politique d'allocation de bourses accordées à partir des années 1880 à des jeunes professeurs soucieux d'améliorer leur pratique des langues vivantes à l'étranger<sup>83</sup>. Ils seront considérablement développés après la Première Guerre mondiale<sup>84</sup>.

Quel bilan tirer de ces activités? Malgré les changements institutionnels, le musée et l'office ne parviennent pas à monopoliser la production de savoir

78 Henri Bornecque, *Questions d'enseignement secondaire des garçons et des filles en Allemagne et en Autriche*, Paris, C. Delagrave, 1909, p. 2.

79 Victor-Henri Friedel, *Documents relatifs à la réforme de l'enseignement secondaire en Prusse, 1900-1902*, Paris, C. Delagrave, 1902.

80 Victor-Henri Friedel, *Traitements des instituteurs et des institutrices à l'étranger*, Paris, Imprimerie nationale, 1903.

81 Victor-Henri Friedel, *Problèmes pédagogiques. Notes et documents*, Paris, G. Roustan, 1913, p. 5.

82 Pour l'Allemagne voir AN, AJ70 29. Office national des universités et des écoles françaises, 1908-1914. Voir aussi les archives allemandes, particulièrement riches : GStA PK, Rep. 76 VI Sekt. 1 z Nr 190, Neusprachlicher Unterricht, Bd. 1-3, 1902-1903. Beiheft A, Lehreraustausch mit England, Frankreich und Belgien, Bd. 1-3, 1902-1906; Beiheft B, Anfragen und Vorschläge zum Lehreraustausch mit dem Ausland, Bd. 1-3, 1904-1912.

83 Guillaume Jost, « Un voyage en Allemagne », *Revue pédagogique*, vol. 24, n° 3, 1894, p. 193-203.

84 Sur les échanges d'étudiants au niveau universitaire qui se mettent en place essentiellement à partir de 1910, voir les travaux sur l'Office national des universités et des écoles françaises de Johann Chapautot, et en particulier l'article, « L'ONUÉF, face à l'Allemagne, du rejet à la séduction (1910-1939) », *Échanges culturels et relations diplomatiques. Présences françaises à Berlin au temps de la République de Weimar*, H.-M. Bock, G. Krebs éd., Paris, Presses universitaires de la Sorbonne nouvelle, 2004, p. 135-142.

sur l'étranger en France. D'une part, le musée publie depuis 1904 une moyenne de trois volumes par année, dont seulement une minorité touche aux pays étrangers. D'autre part, les sources ne fournissent aucune indication sur un quelconque contrôle exclusif de cette institution sur les missions pédagogiques. Alors que celles-ci augmentent substantiellement entre 1900 et 1914, elle n'y joue pratiquement aucun rôle. Cette remarque s'impose d'autant plus que le Musée social, pour citer un exemple particulièrement significatif, organise dès sa naissance de nombreuses missions d'étude<sup>85</sup>. Toutefois, force est de constater que le Musée pédagogique offre un support institutionnel non négligeable à l'internationalisation du discours pédagogique français. Il constitue ainsi un exemple supplémentaire qui illustre comment se construit et se diffuse le savoir sur les systèmes scolaires étrangers et se met progressivement en place un premier système d'échanges internationaux.

## De la centralisation à la diffusion : revues pédagogiques et savoir sur l'étranger

Les missions et le Musée pédagogique mettent en lumière deux aspects complémentaires de la construction de l'internationalité de la réforme scolaire française. D'une part, les missions fabriquent un savoir et une expertise inédits sur des problèmes pédagogiques préalablement sélectionnés, qui reflètent les soucis des acteurs impliqués, depuis les professeurs d'université jusqu'aux instituteurs. D'autre part, l'exemple du Musée pédagogique illustre le rôle d'une élite administrative républicaine qui cherche à institutionnaliser la recherche comparative dans le domaine éducatif en constituant un centre de documentation. Or, la diffusion du savoir sur l'étranger en France passe également par d'autres canaux et le rôle joué à cet égard par certaines revues pédagogiques à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle mérite d'être souligné. La presse est en effet un moyen important de diffusion de l'expertise internationale : c'est là que sont publiés le plus souvent les rapports de mission (dans leur intégralité ou des extraits) ainsi que les études sur les questions scolaires dans les pays étrangers<sup>86</sup>. L'analyse est circonscrite ici à deux revues. La *Revue pédagogique* tout d'abord, organe officiel du Musée pédagogique, permet de comprendre comment de hauts fonctionnaires du ministère de l'Instruction publique appréhendent la production de savoir

85 « Le Musée social », *Revue internationale de l'enseignement*, vol. 31, 1896, p. 336-339. Pour une liste des missions encadrées par le Musée social, voir « L'organisation et les services du Musée social », *Bulletin mensuel du Musée social*, n° 4, avril 1900, p. 119-120.

86 Une perspective comparative centrée sur l'Allemagne et les États-Unis se trouve dans Eckhardt Fuchs, Peter Drewek, Michael Zimmer-Müller, *Internationale Rezeption in pädagogischen Zeitschriften im deutsch-amerikanischen Vergleich 1871-1945/1950*, Berlin, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, 2010.

sur l'étranger. La *Revue internationale de l'enseignement*, publiée quant à elle par la Société pour l'étude des questions de l'enseignement supérieur, permet de comprendre la circulation des savoirs et la constitution des réseaux internationaux d'une puissante association de professeurs d'université.

#### La *Revue pédagogique* : un « congrès pédagogique universel »

Afin de répertorier les centaines de revues de la presse pédagogique française destinées aux instituteurs entre 1815 et 1940, Pierre Caspard et Pénélope Caspard-Karydis proposent une classification en trois catégories<sup>87</sup> : les revues qui mettent au premier plan une réflexion pédagogique et méthodologique générale concernant l'enfance et la scolarisation, souvent accompagnée d'aperçus historiques et comparatistes ; les revues qui recèlent des éléments directement utilisables pour l'enseignement (cours et leçons modèles, textes de devoirs) ; et enfin des revues mettant en avant les innovations dans l'organisation des cursus et des méthodes d'enseignement. La *Revue pédagogique* appartient sans nul doute à la première catégorie, dans la mesure où elle constitue une véritable plaque tournante des discussions concernant l'enseignement primaire français. Organe du Musée pédagogique, elle se caractérise par un intérêt marqué pour les expériences scolaires des autres pays et pour avoir intégré dès son origine le souci de la comparaison internationale.

Fondée par Charles Hanriot en 1878, un ancien inspecteur d'académie, la *Revue pédagogique* devient, après son rattachement au musée en 1882, l'organe officieux du ministère de l'Instruction publique. La création d'une revue fait partie intégrante du projet originel de fondation du Musée pédagogique élaboré par Ferdinand Buisson. En effet, le musée ne peut réussir que « par la publication régulière d'un organe qui distribue en quelque sorte le trésor d'idées et de faits dont il est dépositaire »<sup>88</sup>. Afin de parvenir à ses objectifs, il a donc besoin d'un organe propre « comme en possèdent plusieurs établissements du même genre à l'étranger, et dont le meilleur type nous paraît être celui de la *Schulausstellung* de Zurich »<sup>89</sup>. Sa ligne éditoriale, ses contributeurs et son contenu reflètent les fonctions du Musée pédagogique. Leurs histoires se recoupent alors sur de nombreux points. Dans le comité de rédaction de 1882 se trouvent les acteurs déjà rencontrés précédemment. Le président est Octave Gréard, le vice-président Ferdinand Buisson ; d'autres membres ou collaborateurs éminents sont Félix

87 Pierre Caspard, Pénélope Caspard-Karydis, « Presse pédagogique et formation continue des instituteurs (1815-1940) », *Recherche et formation*, n° 23, 1996, p. 106-108.

88 Ministère de l'Instruction publique, *Le Musée pédagogique, 1879-1904. Historique et régime actuel*, ouvr. cité, p. 11.

89 « Note à M. le Directeur de l'enseignement primaire », *Le Musée pédagogique. Son origine, son organisation, son objet d'après les documents officiels*, Ministère de l'Instruction publique, ouvr. cité, p. 89.

Pécaut, Alfred Rambaud (professeur à la Sorbonne), Édouard Jacoulet, Ernest Lavis (secrétaire de la *Revue internationale de l'enseignement*) et plus tard Jules Steeg, directeur du musée entre 1890 et 1896<sup>90</sup>. Échangée avec d'autres périodiques étrangers, la revue est également envoyée gratuitement aux membres du personnel administratif de l'instruction primaire, aux directeurs d'écoles normales ainsi qu'aux instituteurs et institutrices intéressés. Le premier numéro du 15 juillet 1882 s'ouvre avec une déclaration qui explique très clairement les buts de la nouvelle publication :

Ouvrir un libre champ à des recherches plus hautes et désintéressées, [...] provoquer l'examen, le débat, la comparaison, en mettant à disposition du public sérieux un organe où puissent être traitées avec suite les questions relatives à l'enseignement primaire et à l'éducation du peuple.<sup>91</sup>

Comme le souligne Pierre Ognier, spécialiste de l'idéologie scolaire républicaine, la *Revue pédagogique* permet de se familiariser avec les débats contemporains sur l'école, d'examiner les doctrines et les prises de position. Son étude permet aussi de retracer et d'identifier les centres d'intérêt du champ scolaire républicain. Il s'agit d'un périodique mensuel de haute tenue intellectuelle qui offre un espace d'expression à des hauts fonctionnaires de l'enseignement primaire, à des autorités scolaires (recteurs d'académie) et à des universitaires. Tout comme l'institution dont elle constitue le média, la *Revue pédagogique* se caractérise par une ouverture marquée vers les expériences étrangères. Nombre de comptes rendus de missions, financées notamment par la direction de l'enseignement primaire, sont publiés dans ses pages. L'importance de l'étranger figure d'ailleurs dans le programme de la revue, qui signale immédiatement la volonté de publier une sélection « des rapports et des mémoires les plus intéressants et les plus instructifs parmi ceux qui sont adressés au ministère à la suite de missions ou d'inspections »<sup>92</sup>.

Cette vocation particulière se matérialise dans la structure même de la revue, qui se divise en plusieurs sections : des articles de fond sur des sujets théoriques ou de pratique pédagogique, une partie consacrée à la correspondance et aux communications (dite « tribune libre »), des comptes rendus d'ouvrages et enfin un « courrier » ayant pour but de relater la chronique du mouvement pédagogique en France et à l'étranger<sup>93</sup>. Une analyse sommaire de la *Table générale de la Revue pédagogique* pour les quinze premières

90 Pierre Ognier, « L'idéologie des fondateurs et des administrateurs de l'école républicaine à travers la "Revue pédagogique" de 1878 à 1900 », *Revue française de pédagogie*, n° 66, 1984, p. 8.

91 « Notre programme », *Revue pédagogique*, vol. 1, n° 1, 1882, p. 1.

92 *Ibid.*, p. 3.

93 La revue compte en moyenne une centaine de pages. La section « courrier de l'étranger » comporte un nombre de pages assez variable, entre cinq et dix (mais avec des caractères d'impression nettement plus réduits).

années laisse entrevoir la place non négligeable du travail d'enquête sur les systèmes scolaires étrangers, qui se traduit notamment par la publication de dizaines, voire de centaines d'articles<sup>94</sup>. Plus que sur l'aspect quantitatif, il est intéressant de se pencher sur les acteurs qui se distinguent dans cet exercice. En effet, la diffusion des informations sur les systèmes étrangers semble être l'apanage d'un groupe de réformateurs assez restreint. Jules Steeg par exemple, inspecteur de l'enseignement et directeur du Musée pédagogique entre 1890 et 1896, est l'auteur à lui seul de vingt-trois articles portant sur l'Allemagne. Les sujets abordés sont variés, allant de la traduction d'articles de journaux à des réflexions sur des problèmes d'actualité élaborées à partir de la documentation déposée au musée. Ayant été membre de la délégation française à l'Exposition universelle de Chicago en 1893, il restitue également son expérience outre-Atlantique dans un compte rendu, qui est une synthèse de son rapport plus général. De même, Benjamin Buisson se distingue par la rédaction de vingt-deux articles sur l'Angleterre et dix-sept sur les États-Unis<sup>95</sup>. Enseignant à Londres à partir de 1872 et chargé d'une mission pédagogique en 1874<sup>96</sup>, il s'intéresse en effet de près au système scolaire anglais. Il est par ailleurs l'auteur de plusieurs enquêtes sur l'enseignement des femmes et l'organisation des universités. Les résultats de cette dernière étude sont publiés en 1879 par la Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur<sup>97</sup>. Il est en outre le responsable des sections scolaires françaises et l'auteur des rapports sur l'Exposition universelle de La Nouvelle-Orléans (1884-1885), Melbourne (1888) et Chicago (1893), ce qui explique son quasi-monopole sur les articles de fond concernant les pays anglo-saxons<sup>98</sup>. Il convient aussi de signaler l'important corpus d'articles traitant des expositions universelles et des congrès internationaux de l'enseignement. Les directeurs des musées pédagogiques qui se sont succédé à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle sont actifs, bien qu'à des degrés divers, au sein des comités d'organisation des rencontres liées aux expositions. Des dizaines d'articles sont donc publiés, notamment par Steeg, concernant les résolutions, les documents préparatoires, les rapports présentés et les discussions qui s'y sont tenues<sup>99</sup>.

94 *Table générale des quinze premières années de la Revue pédagogique*, Paris, C. Delagrave, 1894.

95 Voir la notice de Benjamin Buisson dans Patrick Dubois, *Le dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson. Répertoire biographique des auteurs*, Paris, INRP, 2002, p. 46-47.

96 AN, F17 2943 C. Mission en Angleterre de Benjamin Buisson (études pédagogiques), 1874.

97 Benjamin Buisson, *Université de Londres*, Paris, Hachette, 1879. Cette enquête est commissionnée par la Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur. Du même auteur voir aussi *L'instruction primaire en Angleterre*, Paris, P. Dupont, 1880, ainsi que *De l'enseignement supérieur des femmes en Angleterre, en Écosse et en Irlande*, Paris, G. Chamerot, 1883.

98 Benjamin Buisson, *Rapport sur l'instruction publique à l'Exposition universelle de La Nouvelle-Orléans (1884-1885)*, Paris, Chaix, 1886; *L'enseignement primaire aux congrès d'éducation et à l'Exposition scolaire de Chicago*, ouvr. cité.

99 Voir *Table générale des quinze premières années de la Revue pédagogique*, ouvr. cité, p. 14-15 et p. 29-31.

Le « courrier de l'extérieur » représente en revanche un instrument précieux pour suivre l'actualité pédagogique au jour le jour dans les pays étrangers. Cette rubrique, constituée de notices souvent très courtes, fait état des informations parvenues à la rédaction de la revue : traduction d'articles, données statistiques, textes législatifs, extraits de débats parlementaires, circulaires, annonces et programmes des congrès d'instituteurs, etc. Elle est dirigée jusqu'en 1898 par le secrétaire de la revue, le Suisse James Guillaume<sup>100</sup>, collaborateur et ancienne connaissance de Ferdinand Buisson pendant son exil à Neuchâtel. L'hommage que lui rend Buisson lors de son soixante-dixième anniversaire restitue bien son rôle au sein de la revue, mais également dans le cadre du *Dictionnaire de pédagogie*, où il assure la rédaction de plusieurs entrées sur les législations scolaires<sup>101</sup> :

Les précieuses et savantes pages qu'il [James Guillaume] y écrit sur le mouvement scolaire à l'étranger contribuèrent singulièrement à faire notre éducation, à nous apprendre enfin à jeter les yeux par-dessus la frontière, à comparer, à juger, à choisir et finalement à faire œuvre originale en transposant *ad usum Gallia* tout ce que l'expérience d'autres peuples nous offrait de meilleur.<sup>102</sup>

Finalement, la revue offre un spectre assez exhaustif de l'engagement des hauts fonctionnaires de l'administration de l'Instruction publique dans la circulation internationale des idées pédagogiques. La vocation comparatiste est présente dès l'origine et constitue l'une des lignes de force de l'organe du Musée pédagogique, accompagnant ainsi ce dernier dans sa fonction de diffusion sur le territoire national des savoirs sur les systèmes scolaires étrangers.

### L'université, mais pas seulement : la *Revue internationale de l'enseignement*

Dans le panorama de la presse pédagogique française de la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, une deuxième revue, la *Revue internationale de l'enseignement*, se distingue par son ouverture internationale et son profond intérêt pour les systèmes éducatifs étrangers. Contrairement à la *Revue pédagogique*, elle se consacre essentiellement à l'enseignement supérieur, mais elle accorde également une place importante à l'enseignement secondaire. Le développement de cette presse est substantiellement lié à celui de la mise en réseau corporatiste des fonctionnaires de l'enseignement public<sup>103</sup>. Les revues qui se créent à l'époque,

100 James Guillaume (1844-1916) est un militant libertaire et historien suisse, connu pour avoir joué un rôle majeur dans la Fédération jurassienne de l'Association internationale des travailleurs, la branche anarchiste de l'Internationale, et pour sa participation à la fondation de l'Internationale anti-autoritaire à Saint-Imier.

101 Patrick Dubois, *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878-1911)*, Berne, P. Lang, 2002, p. 68.

102 Ferdinand Buisson, « Hommage à James Guillaume », *Vie ouvrière*, 20 février 1914, p. 212-214.

103 Jeanne Siwek-Pouydesseau, *Le syndicalisme des fonctionnaires jusqu'à la guerre froide (1848-1948)*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1989, p. 81.

parmi lesquelles *L'enseignement secondaire* (organe de la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire, 1890-1924), la *Revue de l'enseignement spécial* (qui regroupe les agrégés et les maîtres de l'enseignement spécial) ou la *Revue de l'enseignement primaire*, sont les caisses de résonance des associations d'enseignants des différents degrés de l'instruction publique<sup>104</sup>. Elles s'adressent donc à des publics spécifiques, modulant leur contenu en fonction de leurs sphères d'intérêts. La *Revue internationale de l'enseignement* est quant à elle éditée par la Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur, fondée en 1878. Elle réunit un ensemble hétéroclite de réformateurs, pour la plupart des enseignants du supérieur et des inspecteurs, mais aussi des membres des plus hautes sphères ministérielles. Participent donc à la vie et aux activités de la société des universitaires comme Michel Bréal, Célestin Hippeau, Gaston Paris, Ernest Lavisse, Émile Levasseur, Louis Liard, Émile Boutmy et Ernest Renan, des essayistes tels qu'Edmond Dreyfus-Brisac et Benjamin Buisson ainsi que des pédagogues et fonctionnaires comme Octave Gréard.

Ancrée dans le monde académique et scientifique, la société incarne un véritable groupe de pression, un lobby réformiste avec des ramifications et des imbrications s'étendant aux sphères politiques et ministérielles<sup>105</sup>. Souvent initiés au contact avec l'étranger à travers des séjours d'étude effectués dans le cadre de leurs parcours académiques et des missions pédagogiques, affiliés à des sociétés savantes étrangères et placés à des postes-clés de l'administration d'État (notamment au sein du Conseil supérieur de l'Instruction publique), ses membres possèdent une autorité morale et un pouvoir d'influence très importants<sup>106</sup>. Nombre d'entre eux participent au mouvement de réforme qui prône une réorganisation du système universitaire français selon le modèle allemand, finement étudié par Christophe Charle. Selon les statuts de la société le but est « d'étudier systématiquement les institutions de haut enseignement qui existent en Europe et dans les autres parties du monde » et « d'entretenir à cette fin des rapports et une correspondance avec les principales Universités étrangères »<sup>107</sup>. Au demeurant, le premier numéro du bulletin de 1878 présente d'emblée une série d'études sur les universités allemandes (Bonn, Göttingen et Heidelberg) et anglaises (Oxford et Cambridge). La société et sa *Revue internationale*, fondée en 1881, se présentent

104 Voir le répertoire exceptionnellement riche établi par Pierre Caspard et Pénélope Caspard-Karydis : Pierre Caspard éd., *La presse d'éducation et d'enseignement, XVIII<sup>e</sup> siècle - 1940. Répertoire analytique*, Paris, INRP-CNRS, 1981-1991, 4 volumes.

105 Serge Nicolas, *Études d'histoire de la psychologie*, Paris, L'Harmattan, 2009, p. 111.

106 Des exemples dans Michael Werner, « Philological networks : a history of disciplines and academic reform in nineteenth-century France », *Transnational Intellectual Networks*, C. Charle, J. Schriewer, P. Wagner éd., ouvr. cité, p. 205-224.

107 *Bulletin de la Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur. Études de 1878*, Paris, Hachette, 1878, p. v.

donc comme un centre d'étude qui formule des propositions précises et développe un discours relativement commun sur les questions scolaires<sup>108</sup>. Par ailleurs, ces réformateurs ne négligent pas pour autant l'enseignement secondaire, en raison de son rôle de passerelle vers les universités. En 1884, Bréal souligne que « depuis quelque temps le public universitaire semble avoir repris goût aux matières pédagogiques, et il est à présumer que ce goût se fortifiera de plus en plus »<sup>109</sup>. Une circulaire interne datée de 1889 relate ainsi que « la Société d'Enseignement Supérieur ne pouvait pas se désintéresser d'un problème de la solution duquel dépendent dans une si large mesure les destinées de l'enseignement supérieur, et qui, par sa portée sociale s'impose aux préoccupations de tous »<sup>110</sup>. Le *Bulletin universitaire de l'enseignement secondaire*, créé en 1891 comme supplément de la *Revue internationale*, est présenté par Charles Seignobos comme un centre de renseignements et une plateforme pour l'échange d'opinions<sup>111</sup>. Entre 1881 et 1914, il est ainsi possible de retrouver dans les pages de la *Revue internationale de l'enseignement* de nombreux articles, rapports et récits de voyages qui questionnent les systèmes scolaires étrangers, et allemand en particulier, sur de nombreux points. Ciblant un auditoire relativement précis, ils visent à informer les collègues qui ne connaissent que la France et à convaincre les représentants de l'administration à qui sont destinés ces rapports, sans tomber si possible dans la simple description mais en formulant de véritables analyses<sup>112</sup>.

La *Revue internationale* se distingue tout d'abord par la publication presque systématique des comptes rendus des missions pédagogiques, notamment de celles qui ont eu lieu outre-Rhin<sup>113</sup>. Deux ans après la fondation de la Société d'études, son secrétaire Ernest Lavisse note qu'« il serait utile qu'un délégué se rende en Allemagne, emportant une série de questions destinées à compléter certaines informations et à éclaircir certains doutes »<sup>114</sup>. En 1884, le rédacteur en chef de la revue, Edmond Dreyfus-Brisac, évoque la nécessité d'entamer une série d'études sur les universités mais aussi l'enseignement primaire et

108 *Bulletin de la Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur. Constitution de la Société*, Paris, Hachette, 1878. Voir aussi Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1968, p. 233 et suiv.

109 M. Bréal, *Excursions pédagogiques*, ouvr. cité, p. 1-2.

110 « Société d'enseignement supérieur. Séance du 3 avril 1889 », *Revue internationale de l'enseignement*, vol. 17, 1889, p. 364.

111 Les quinze bulletins seront ensuite publiés dans un recueil, le *Bulletin universitaire de l'enseignement secondaire*, Paris, A. Colin, 1894.

112 C. Charle, *La République des universitaires*, ouvr. cité, p. 24.

113 Georges Dumesnil signale par exemple que la *Revue internationale de l'enseignement*, mais aussi la *Revue pédagogique* et la *Revue de l'enseignement secondaire et supérieur* ont publié des chapitres ou des extraits de son rapport de mission. Voir G. Dumesnil, *La pédagogie dans l'Allemagne du Nord*, ouvr. cité, p. 1.

114 *Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur. Assemblée générale du 15 février 1880. Rapport de M. E. Lavisse (secrétaire général) sur l'état de la Société*, 1880, p. 8.

secondaire<sup>115</sup>. Les analyses ne sont plus limitées à tel ou tel aspect spécifique du système éducatif mais visent à le saisir dans toute sa complexité<sup>116</sup>. La revue procède ainsi à la mise en place d'un réseau de correspondants internationaux. Lavisse applaudit cette orientation :

Si les notions principales sur les institutions étrangères sont aujourd'hui répandues, au moins dans le corps enseignant et dans une partie de la presse, c'est grâce à nous, à notre ancien Bulletin et à notre Revue. [...] L'excellente organisation donnée par M. Dreyfus-Brisac au système des correspondances de la revue nous permet d'ailleurs de nous renseigner sur toutes choses promptement et sérieusement.<sup>117</sup>

Dès 1884, un système de correspondance est en effet très bien rodé. En exploitant les contacts informels ainsi que les connaissances personnelles pré-existantes, la revue mobilise un réseau de professeurs étrangers désireux de participer à un échange d'informations et de documentation avec la France. La répartition géographique des correspondants est répertoriée dans le tableau suivant.

Tableau 7. Correspondants et collaborateurs étrangers  
de la Revue internationale de l'enseignement (1884, 1896, 1905)

Pays	Correspondants 1884	Correspondants 1896	Correspondants 1905
Allemagne	18	25	21
Autriche-Hongrie	13	9	4
Suisse	7	7	5
Danemark	4	4	3
Belgique	3	5	3
Suède	3	3	1
Grande-Bretagne	2	6	4
Italie	2	7	4
Pays-Bas	2	0	5
États-Unis	1	1	3
Autres	4	1	18
Total	59	82	71

Source : « Liste des membres de la Société d'enseignement supérieur », *Revue internationale de l'enseignement*, 1884-1896-1905.

Ce tableau montre les pays qui, dans les années 1884-1905, sont davantage sollicités et auxquels les réformateurs français accordent un intérêt plus

115 Edmond Dreyfus-Brisac, « Les principes régulateurs de l'enseignement en Prusse », *Revue internationale de l'enseignement*, vol. 8, 1884, p. 386.

116 Dreyfus-Brisac donnera en 1889 un cours à l'École libre des sciences politiques intitulé « L'enseignement en France et à l'étranger considéré au point de vue politique et social », dans lequel il présente les premiers résultats de cette étude. Voir E. Dreyfus-Brisac, *L'éducation nouvelle*, ouvr. cité, t. III, 1897, p. 1-29.

117 « Assemblée générale de la Société », *Revue internationale de l'enseignement*, vol. 7, 1884, p. 478.

marqué. L'Autriche-Hongrie et la Suisse occupent une place importante tandis que la Grande-Bretagne et les États-Unis sont tendanciellement moins sollicités. Le monde éducatif anglo-saxon se trouve, du moins dans cette période, relativement marginalisé et c'est en Allemagne que le réseau de correspondance de la société est le plus dense. Cette hiérarchie est aussi perceptible si l'on considère le nombre d'articles ; entre 1881 et 1920, les textes consacrés à l'Allemagne sont par exemple deux fois plus nombreux que ceux portant sur l'Angleterre (97 contre 48)<sup>118</sup>. Les échanges et les connexions se font à l'intérieur d'une catégorie sociale bien précise, celle des professeurs d'université et, dans une moindre mesure, celle des professeurs de l'enseignement secondaire. Les premiers représentent la grande majorité des agents chargés des correspondances. Fait non négligeable, un certain nombre de directeurs d'établissement d'enseignement secondaire (principalement *Gymnasien* et *Realschulen*) sont également mobilisés<sup>119</sup>. La récolte de renseignements par le biais des correspondants se décline de différentes manières : prise de connaissance des débats internes, envoi de documents législatifs et administratifs, demande de renseignements, rédaction d'articles et comptes rendus d'ouvrages pédagogiques.

Les débats et les polémiques internes à l'Allemagne constituent un axe de recherche prioritaire. Dans les pages de la *Revue internationale*, il est ainsi possible de trouver des lettres écrites par des pédagogues ou professeurs allemands expliquant leurs positions sur les principales querelles à l'œuvre dans leur pays. Les correspondants envoient aussi régulièrement des textes législatifs, des règlements et des commentaires sur leur système scolaire. La priorité est accordée aux informations pouvant intéresser le public français. Celles-ci sont sélectionnées en fonction de l'actualité des débats concernant l'enseignement secondaire en France. Sans grande surprise, les débats sur les *Realschulen* et la modernisation de l'enseignement secondaire suscitent un grand intérêt. Hormis les rapports de mission, les articles parus dans la revue sur cette question sont souvent écrits par les Allemands, à la demande du rédacteur en chef Dreyfus-Brisac qui procède le cas échéant à leur traduction. À partir des années 1880, les contacts se multiplient également avec des associations et des groupes réformateurs allemands qui luttent par exemple pour une meilleure reconnaissance des *Realschulen* et pour que leurs élèves aient la possibilité d'accéder aux universités. Ainsi, Seeger, directeur d'un établissement secondaire à Güstrow, dans la section « correspondance internationale », « tient au courant [la société] de l'état

118 *Tables de la Revue internationale de l'enseignement, 1878-1920*, Paris, Société d'enseignement supérieur, 1924.

119 En 1884, la revue a pour correspondants quatorze professeurs universitaires, cinq directeurs d'établissements secondaires (*Gymnasien*, *Realschule*, etc.) et un bibliothécaire. Voir la « Liste des membres de la Société d'enseignement supérieur », *Revue internationale de l'enseignement*, vol. 7, 1884, p. 127-128.

actuel de la question des *Realschulen*. Il [...] raconte les progrès de la Société des *Realschulen*, fondée en 1875 et qui compte plus de 2000 membres »<sup>120</sup>. La France devient d'ailleurs le théâtre de polémiques et de luttes proprement « allemandes ». En effet, la correspondance nourrie, et souvent privilégiée, avec les *realschulistes* suscite des réactions véhémentes des partisans de l'enseignement classique incarné par les *Gymnasien* qui, face à des imprécisions publiées dans les pages de la revue, interviennent avec véhémence en corrigeant et en nuancant certaines remarques formulées par leurs collègues<sup>121</sup>. En 1881, Hollenberg, professeur de gymnase, proteste ainsi contre les fausses informations divulguées en France :

Vous avez donné une large part dans votre Revue à la discussion très vive, qui a eu lieu en Allemagne, entre les partisans des gymnases et des *Realschulen* [...]. [Après avoir livré un résumé de la querelle, il souhaite] que l'on cesse une bonne fois de soutenir que les *Realschulen* préparent mieux que les gymnases aux études universitaires, dont l'accès leur est ouvert, car les documents statistiques, sagement interprétés, conduisent à des conclusions diamétralement contraires.<sup>122</sup>

La vie associative et la production scientifique du monde pédagogique d'outre-Rhin sont aussi l'objet d'une attention particulière. Les ouvrages pédagogiques ou d'histoire de l'éducation récemment parus sont répertoriés et commentés dans la rubrique « chroniques de l'enseignement » de la *Revue internationale*. Bien que les collaborations ne se limitent pas au seul monde germanique mais s'étendent à l'Angleterre, aux États-Unis, à la Suisse et même à la Russie, l'ensemble des activités déployées vers et par l'Allemagne demeure sans équivalent. Il convient donc de souligner l'intensité des échanges dans le domaine scolaire entre les deux pays<sup>123</sup>. Par ailleurs, cette ouverture n'est pas une exclusivité hexagonale. Une entreprise analogue est mise en place en Allemagne par Jakob Wychgram (1858-1927)<sup>124</sup>, professeur à l'École de jeunes filles de Leipzig. En 1895, il fonde le *Deutsche Zeitschrift für Ausländisches Unterrichtswesen*, qui

120 Edmond Dreyfus-Brisac, « Les programmes des Gymnases et des *Realschulen* », *Revue internationale de l'enseignement*, vol. 2, 1881, p. 103.

121 M. Krück, « Lettre de Wurzburg », *Revue internationale de l'enseignement*, vol. 2, 1881, p. 178.

122 W. Hollenberg, « Lettre de Sarrebruck sur la question des Gymnases et des *Realschulen* », *Revue internationale de l'enseignement*, vol. 2, 1881, p. 458-459.

123 Pour approfondir le rôle des enseignants comme « passeurs culturels » en Europe, voir Jérémie Dubois, *Enseigner l'italien en France de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à la veille de la Deuxième Guerre mondiale. Entre enjeux disciplinaires et relations franco-italiennes*, thèse de doctorat, École pratique des hautes études, 2010 ; Wolfgang Gippert, « Das Ausland als Chance und Modell : Frauenbildung im viktorianischen England im Spiegel von Erfahrungsberichten deutscher Lehrerinnen », *Transkulturalität. Gender- und bildungshistorische Perspektiven*, W. Gippert, P. Götte, E. Kleinau éd., Bielefeld, Transcript, 2008, p. 181-199 ; Michel Espagne, Françoise Lagier, Michael Werner, *Philologiques II. Le maître de langues. Les premiers enseignants d'allemand en France : 1830-1850*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1991.

124 Après des études d'histoire dans les années 1870 à Göttingen et à Leipzig, il devient professeur et ensuite directeur de l'école secondaire des filles de Leipzig. En 1900, il est nommé directeur

publie quatre numéros par an jusqu'en 1901 et qui entretient des liens privilégiés avec les réformateurs français de la *Revue internationale*. Cette revue se structure d'une façon très similaire à celle-ci : à des articles de fond portant sur les questions pédagogiques et de politique scolaire succèdent des sections destinées à la publication et au commentaire de textes législatifs, à la traduction d'articles de revues étrangères et aux comptes rendus d'ouvrages. La revue est généraliste dans la mesure où elle s'occupe non seulement de questions universitaires mais aussi de l'enseignement secondaire, des séminaires pédagogiques pour les futurs enseignants et de l'enseignement primaire. L'activité comparative est au centre de ses ambitions intellectuelles et il s'en dégage une vision intéressante du regard que les Allemands portent sur leur propre modèle :

Les bons connaisseurs et les fins observateurs de l'enseignement en Allemagne ont depuis des années attiré l'attention sur le fait que nous ne nous sommes pas abstenus d'une certaine partialité et que nous n'avons pas tourné autant qu'il était souhaitable nos regards sur ce qui se passe hors des frontières de l'Allemagne. Les réussites politiques et militaires qui ont grandi l'Allemagne ont peut-être été attribuées exagérément au célèbre « maître d'école de Sadowa » et le fait incontestable qu'à l'époque la formation générale et scolaire allemande surpassait celle de nos voisins nous a malheureusement entraînés à tenir aussi pour les siècles suivants cette suprématie pour évidente. Pendant ce temps, beaucoup de choses ont changé en dehors de nos frontières ; la plupart des pays européens, comme ils ont introduit sur notre modèle la conscription, ont aussi généralisé l'obligation scolaire, et en particulier la France, dont le système scolaire était si inférieur au nôtre il y a encore une génération, est recouverte d'un réseau dense d'écoles dirigées et équipées de façon excellente, et celui qui accorde du poids à une mesure arithmétique de l'instruction par le pourcentage des analphabètes, celui-là se convaincra facilement que nous n'avons plus désormais d'avantage sur nos voisins occidentaux.<sup>125</sup>

Le programme de cette revue cherche à pallier en quelque sorte l'emprise paralysante de la supériorité du modèle scolaire allemand et à s'ouvrir vers la connaissance des évolutions qui ont eu lieu dans les pays européens. Suivre

---

de la *Königlich-preussischen Augusta-Schule* de Berlin pour assumer dès 1908 des fonctions dans la haute administration scolaire de Lübeck.

125 « Gründliche Kenner und vorsichtige Beurteiler des deutschen Unterrichtswesens haben seit Jahren darauf hingewiesen, dass wir uns nicht frei gehalten haben von einer gewissen Einseitigkeit und dass wir nicht in dem wünschenswerten Masse unsere Blicke auch auf das gerichtet haben, was außerhalb der Deutschen grenzen vorgeht. Die politischen und Kriegerischen Erfolge, die Deutschland groß gemacht haben, sind vielleicht mehr als gebühlich dem bekannten "Schulmeister von Sadowa" zugeschrieben worden, und die unzweifelhafte Tatsache, dass damals die deutsche Volks- und Schulbildung der unserer Nachbarn überlegen war, hat leider dazu geführt, diese Überlegenheit auch für die folgenden Jahrzehnte für Selbstverständlich zu halten. Mittlerweile hat sich außerhalb unserer Grenzen viel verändert; die meisten europäischen Länder haben, wie sie nach unserem Muster die allgemein Wehrpflicht eingeführt haben, so auch die Schulpflicht allgemein gemacht, und gerade Frankreich, dessen Volksbildung noch vor einem Menschenalter so tief unter der unsrigen stand, ist von einem dichten Netze vortrefflich geleiteter und ausgestatteter Schulen überzogen, und wer etwa Gewicht legt auf jene summarische Messung der Volksbildung an den Prozentsätzen der Analphabeten, der wird sich leicht überzeugen, dass wir keinen Vorsprung mehr vor unseren westlichen Nachbarn haben » (Jakob Wychgram, « Zum Einführung », *Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen*, n° 1, 1895, p. 1).

l'actualité des débats et des réformes scolaires dans les pays étrangers apparaît donc de plus en plus comme une nécessité, même pour les Allemands<sup>126</sup>. Dans le premier numéro de la revue, Wychgram cite d'emblée et à titre d'exemple le cas français et les progrès de la scolarisation sous la Troisième République « alors que l'enseignement public était encore il y a une génération en dessous du nôtre »<sup>127</sup>. Il mentionne également les travaux de Victor Cousin sur le système scolaire prussien dans les années 1830 ainsi que le rôle central joué par les victoires prussiennes à Sadowa en 1866 et à Sedan en 1870, qui ont « attiré l'attention du monde entier sur notre système scolaire »<sup>128</sup>. Par ailleurs, les contacts et les correspondances avec la France sont très fréquents<sup>129</sup>. De nombreux membres de la Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur deviennent ainsi les correspondants pour la France du *Deutsche Zeitschrift für Ausländisches Unterrichtswesen*. Parmi eux, le rédacteur en chef de la revue française, Edmond Dreyfus-Brisac, et Auguste Pinloche, professeur à la faculté des lettres de Lille et auteur d'une thèse sur l'histoire de l'éducation en Allemagne<sup>130</sup>. À ceux-ci s'ajoutent des professeurs de lycée comme Schür (Henri IV), Thamin (Condorcet) et Dugard (Racine). Par ailleurs, Wychgram n'est pas un inconnu en France. Il collabore activement, en tant que correspondant, à l'échange d'informations avec la *Revue internationale de l'enseignement* et il est un fin connaisseur du système scolaire français. Il publie en effet en 1885 un ouvrage sur l'instruction publique des femmes en France, fruit d'un séjour de recherche de plusieurs mois, qui est traduit en français en 1889<sup>131</sup>.

Plus qu'à l'élaboration d'une référence interculturelle commune au champ enseignant et réformateur franco-allemand, les connexions et les réseaux mis en place entre les deux pays contribuent considérablement à l'intensification

126 Pour une vision allemande de l'école française à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, voir par exemple Max Weigert, *Die Volksschule und der gewerbliche Unterricht in Frankreich. Mit besonderer Berücksichtigung des Schulwesens von Paris*, Berlin, Verlag von Leonhard Simion, 1890 ; Martin K. A. Hartmann, *Reiseindrücke und beobachtung eines deutschen neuphilologen in der Schweiz und in Frankreich*, Leipzig, Dr. P. Stoltes's Verlagsbuchhandlung, 1897 ; Joseph Reber, *Ein blick auf Frankreich Schulwesen. Eine pädagogische Skizze*, Leipzig, R. Voigtländer's Verlag, 1897 ; Bernhard Gaster, *Meine Studienreise nach der französischen Schweiz, Frankreich und Belgien im Winterhalbjahr 1897-1898*, Stralsund, Königliche Regierungs-Buchdruckerei, 1899.

127 J. Wychgram, « Zum Einführung », art. cité, p. 1.

128 « Schon Victor Cousin nannte von zwei Menschenalter Preussen das Land der Schulen und der Kasernen : und seit 1866, mehr noch seit 1870, lenkten Preussen und Deutschlands glänzende Erfolge die allgemeine Aufmerksamkeit der ganzen Welt auf unserer Schulwesen zog » (GStA PK, Rep. 76 Vc Sekt. 1 Titel XI Teil 4 Nr. 26, Bd 1, *Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterricht*. Eine deutsche Revue über das Unterrichtswesen des Auslandes, 30 avril 1896).

129 Le réseau de collaborateurs est très vaste, et couvre essentiellement la France, l'Angleterre et les États-Unis. Signalons que l'un des correspondants anglais est Michael E. Sadler, le directeur de l'*Office of Special Inquiries*.

130 Auguste Pinloche, *La réforme de l'éducation en Allemagne au XVIII<sup>e</sup> siècle. Basedow et le philanthropisme*, Paris, A. Colin, 1889. Il publie aussi une enquête : *L'enseignement secondaire en Allemagne d'après les documents officiels*, Paris, C. Delagrave, 1900.

131 Jakob Wychgram, *L'instruction publique des femmes en France*, Paris, C. Delagrave, 1889.

des échanges intellectuels, participant par là à l'internationalisation sémantique de la réforme scolaire. Dans le cas de la presse pédagogique, cette dynamique se déploie sur des registres institutionnels qui peuvent être officiels ou semi-officiels, comme dans le cas de la *Revue pédagogique*, ou bien issus d'une «nébuleuse réformatrice», à l'instar de la *Revue internationale*.



---

## Conclusion

---

La première partie de cet ouvrage a mis en lumière les parcours de construction de l'« internationalité » des réformes scolaires françaises à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Comme le remarque Schriewer, sa fabrication passe par la recherche et l'intégration d'un savoir sur les systèmes scolaires étrangers<sup>1</sup>. Les activités et les institutions analysées dans les chapitres précédents participent précisément à l'accumulation de ce précieux savoir, qui accompagne la mise en place et la progressive affirmation de l'« État-enseignant »<sup>2</sup>.

La question se pose alors d'interroger le poids de ce processus dans le contexte réformateur de l'époque. Le caractère marginal de ces phénomènes peut en effet être avancé comme un argument qui viendrait nuancer l'importance de ces activités. Au fond, il ne s'agit que d'un nombre de missions relativement réduit, d'une activité institutionnelle parmi d'autres dans le cas du Musée pédagogique et d'une petite partie des articles publiés dans les revues. Et ceci sur une période chronologique importante.

Ces remarques permettent de revenir sur les deux éléments centraux qui traversent les premiers chapitres de ce livre. D'une part, il convient de souligner la relation profonde qui lie le processus de nationalisation du système scolaire français à la recherche permanente de points de comparaison avec les pays étrangers. Ces deux mouvements, nationalisation et projection vers l'international, sont loin d'être contradictoires. Au contraire, ils participent pleinement au processus de « fixation » du système scolaire moderne dans le cadre de l'État-nation. La dimension internationale est consciemment utilisée pour

- 1 Jürgen Schriewer, « L'internationalisation des discours sur l'éducation : adoption d'une "idéologie mondiale" ou persistance du style de "réflexion systémique" spécifiquement nationale ? », *Revue française de pédagogie*, n° 146, 2004, p. 7-26.
- 2 Jean-Noël Luc, Philippe Savoie éd., « L'État et l'éducation en Europe, XVIII<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècle », *Histoire del'éducation*, n° 134, 2012 ; Rita Hofstetter, *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIX<sup>e</sup> siècle*, Berne, Peter Lang, 1998 ; Andy Green, *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, Londres, Palgrave Macmillan, 1990.

renforcer et stabiliser un modèle national. En effet, l'intérêt pour les systèmes scolaires étrangers ne se justifie pas tellement en vue d'une collaboration ou d'une coopération avec les réformateurs étrangers mais plutôt en fonction d'enjeux nationaux, et plus précisément pour répondre aux différents problèmes qui se posent lors de la mise en place du système scolaire de la Troisième République. À cet égard, les missions pédagogiques constituent un exemple éclairant. Tout compte fait, l'horizon ultime est toujours celui du système domestique. De même, si la création du Musée pédagogique repose sur un contexte international particulièrement favorable, cette institution a tout de même l'objectif de former les enseignants et d'asseoir le projet scolaire républicain. D'autre part, il convient de remarquer que les acteurs à l'œuvre sont très souvent des figures majeures de la pédagogie républicaine. Le caractère marginal de certaines activités peut être alors équilibré en termes qualitatifs par l'envergure des acteurs en question. Le rôle de bon nombre d'entre eux dans la construction du système scolaire républicain est en effet bien éprouvé. Ferdinand Buisson, Jules Steeg ou Gabriel Compayré jouent à cet égard un rôle emblématique. Ainsi, la dimension internationale est non seulement une sphère de pensée et d'action qui doit être prise en compte pour comprendre les pratiques et les pensées réformatrices, mais elle confère également une sorte de valeur ajoutée aux acteurs de l'époque. Le savoir sur l'étranger n'est pas un savoir stérile et il est constamment mobilisé dans les débats de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

## De la comparaison à l'échange intellectuel. Les réformateurs français et le mouvement international de la réforme scolaire

Les pratiques explorées dans les chapitres précédents ont montré que la sphère internationale répond à des besoins internes dictés par les réformes scolaires, dans un contexte de nationalisation du système scolaire. La deuxième partie de cet ouvrage étudie un phénomène parallèle et complémentaire, à savoir la mise en place d'espaces qui accompagnent la « globalisation » des questions éducatives. Dans ses travaux, Schriewer distingue les notions d'internationalité et d'internationalisation. Si la première cherche à comprendre la construction sémantique d'une « vision mondiale » et d'un horizon de références qui transcendent le cadre national, la seconde se réfère plus précisément aux manifestations et aux résultats de l'intensification des relations globales d'interaction et d'échange<sup>1</sup>. Si les frontières entre ces deux concepts demeurent poreuses, il s'agit néanmoins de différencier des pratiques qui visent la récolte d'informations ou

1 Jürgen Schriewer, Carlos Martinez, « Constructions of internationality in education », *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, G. Steiner-Khamsi éd., New York, Teachers College Press, 2004, p. 29-32.

l'élaboration d'expertises sur les systèmes étrangers, analysées dans la première partie, et celles dans lesquelles l'échange voire la collaboration internationale sont supposés être au centre de la démarche des réformateurs.

Il est à cet égard utile de rappeler que la problématique de la globalisation éducative a été particulièrement étudiée à partir des années 1980 par des sociologues de l'éducation rattachés à l'université de Stanford. Tenants de l'approche « néo-institutionnaliste »<sup>2</sup>, ils ont pour ambition d'expliquer l'« universalisation » de l'école et les dynamiques de convergence (ou de divergence) dans la mise en place des systèmes éducatifs à travers le monde<sup>3</sup>. Selon ces auteurs, au XIX<sup>e</sup> siècle, la conception de l'individu, de l'État et de l'organisation sociale se modifie profondément, et rend nécessaire le passage d'une éducation des élites à une véritable éducation des masses<sup>4</sup>. Ils identifient ainsi un « système étatique d'éducation de masse » qui se met en place d'abord en Europe : celui-ci se forge autour du principe de l'instruction obligatoire, du renforcement du rôle de l'État dans le contrôle et le financement des systèmes scolaires, de la création de ministères et de départements spécialement affectés à l'éducation<sup>5</sup>. Ils soulignent ensuite sa progressive diffusion à l'échelle mondiale, par le biais notamment des organisations internationales, vecteurs d'un modèle culturel occidental, voire d'une véritable *world culture*<sup>6</sup>. Si les études sociologiques fournissent des pistes de recherche stimulantes pour comprendre les logiques de ces processus, elles restent toutefois très insatisfaisantes quant à leurs soubassements empiriques et à la prise en compte des spécificités nationales. Elles doivent alors être soumises à une enquête historique plus attentive à l'économie des échanges et des connexions qui peuvent favoriser ou non la convergence des politiques éducatives et le façonnement de « modèles universels ».

L'historiographie connaît par ailleurs un regain d'intérêt pour les formes et les espaces qui accompagnent le processus d'internationalisation aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. L'amélioration des voies de transport et des moyens de

- 2 Pour une présentation de ce courant, voir Daniel Tröhler, « Globalizing globalization : the neo-institutional concept of a world culture », *Globalisation and the Study of Education*, T. S. Popkewitz, F. Rizvi éd., vol. 108 de *Yearbook of the National Society for Studies in Education*, 2009, p. 29-48.
- 3 Aaron Benavot, Phyllis Riddle, « The expansion of primary education, 1870-1940 : trends and issues », *Sociology of Education*, vol. 61, n° 3, 1988, p. 191-210.
- 4 Yasemin Nuhoglu Soysal, David Strang, « Construction of the first mass education systems in nineteenth-century Europe », *Sociology of Education*, vol. 62, n° 4, 1989, p. 277-288.
- 5 La notion d'« éducation de masse » se réfère « au processus historique d'expansion de l'enseignement à l'ensemble de la population », ce qui est foncièrement différent de la notion de massification de l'enseignement. Voir Antonio Novoa, *Histoire et comparaison. Essais sur l'éducation*, Lisbonne, EDUCA, 1998, p. 90.
- 6 Francisco Ramirez, John Boli, « The political construction of mass schooling : European origins and worldwide institutionalization », *Sociology of Education*, vol. 60, n° 1, 1987, p. 2-17 ; John Boli, Francisco Ramirez, John W. Meyer, « Explaining the origins and expansion of mass education », *Comparative Education Review*, vol. 29, n° 2, 1985, p. 145-170.

communication favorise grandement la prise de conscience des interdépendances entre les pays et les régions du monde<sup>7</sup>. Madeleine Herren a par exemple montré comment les premières organisations internationales se développent dès le début du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>8</sup>. De même, vers le milieu du siècle, différents mouvements à visée politique se structurent à l'échelle internationale. De nature souvent non gouvernementale<sup>9</sup>, ils mettent en place des « coalitions de cause » prônant le pacifisme, le féminisme et l'antiesclavagisme<sup>10</sup>. Sans oublier bien évidemment le mouvement ouvrier international, qui se dote de ses propres structures. Les expositions universelles et les congrès internationaux jouent un rôle important dans l'intensification des échanges scientifiques et dans le façonnement de disciplines comme la statistique, la démographie, l'anthropologie, les mathématiques et bien sûr les sciences de l'éducation<sup>11</sup>. Les réformateurs sociaux européens se retrouvent depuis le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle lors de rencontres internationales afin de partager leurs expériences et de confronter leurs propositions : si le paupérisme est au cœur des préoccupations, des questions comme la santé<sup>12</sup> et la protection des travailleurs sont également abordées<sup>13</sup>. La multiplication de congrès et de réseaux ainsi que la création des premières organisations internationales, tous domaines confondus, participent ainsi à la constitution de ce qu'Akira Iriye appelle la « communauté globale »<sup>14</sup>.

L'enfance fait également l'objet de débats au sein d'instances internationales. Les aspects sociaux, juridiques, moraux, scientifiques et éducatifs liés au développement physique et intellectuel des enfants sont discutés dans un nombre très important de congrès. Catherine Rollet analyse notamment

- 7 Glenda Sluga, *Internationalism in an Age of Nationalism*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press, 2013 (en particulier le chapitre 1).
- 8 Madeleine Herren, *Internationale Organisationen seit 1865. Eine Globalgeschichte der internationalen Ordnung*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2009. Sur l'histoire des organisations internationales, voir aussi David Mackenzie, *A World Beyond Borders. An Introduction to the History of International Organizations*, Toronto, University of Toronto Press, 2010.
- 9 John Boli, George Thomas, *Constructing World Culture. International Nongovernmental Organizations since 1875*, Stanford, Stanford University Press, 1999.
- 10 Margaret Keck, Kathryn Sikkink, *Activists beyond Borders. Advocacy Networks in International Politics*, Ithaca, Cornell University Press, 1998.
- 11 La littérature sur ce sujet est particulièrement riche. Des études en langue française sont réunies dans *La fabrique internationale de la science. Les congrès scientifiques de 1865 à 1945*, n° 10 de la *Revue germanique internationale*, 2010. La thèse d'Anne Rasmussen, non publiée, reste encore un ouvrage incontournable : *L'internationale scientifique, 1890-1914*, thèse de doctorat, EHES Paris, 1995.
- 12 Voir par exemple Céline Paillette, « Épidémies, santé et ordre international. Organisations sanitaires internationales (1903-1923) », *Monde(s), Histoire, Espaces, Relations*, n° 2, 2012, p. 238-256 ; Mark Harrison, « Disease, diplomacy and international commerce : the origins of international sanitary regulation in the nineteenth century », *Journal of Global History*, vol. 1, n° 2, 2006, p. 197-217.
- 13 Paul-André Rosental éd., *Health and Safety at Work. A Transnational History*, vol. 7, n° 2 de *Journal of Modern European History*, 2009.
- 14 Akira Iriye, *Global Community. The Role of International Organizations in the Making of the Contemporary World*, Berkeley, University of California Press, 2002.

les volets médicaux et sanitaires de ces rencontres<sup>15</sup>, tandis que Marie-Sylvie Dupont-Bouchat<sup>16</sup> et Joëlle Droux<sup>17</sup> retracent finement les contours du mouvement international pour la protection de l'enfance qui se développe à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. L'école et l'éducation n'échappent pas à cette dynamique. Ainsi, la deuxième partie de l'ouvrage analyse l'évolution du mouvement international de la réforme de l'instruction publique. D'une part, il s'agit de retracer les contours d'un mouvement d'abord fragmenté, caractérisé par des rencontres informelles et l'absence d'organisations stables, et entré ensuite dans un processus d'institutionnalisation avec la création des premières fédérations et bureaux permanents. D'autre part, l'objectif est d'examiner la participation des réformateurs français aux expositions universelles et aux espaces internationaux consacrés à la sociabilité intellectuelle. Celle-ci se structure en fonction d'enjeux propres au contexte français et constitue de ce fait un aspect de la mise en place du système scolaire national. L'étude interroge enfin les effets des interconnexions croissantes entre les réformateurs de plusieurs pays ainsi que la mise en place de nouveaux schémas de pensée et d'un nouvel ordre intellectuel qui se superposent aux stratégies réformistes nationales.

Afin d'explorer la place des réformateurs français dans les circuits internationaux de la réforme scolaire, le troisième chapitre examine les sections scolaires des expositions universelles qui font l'objet de nombreuses missions pédagogiques à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Organisées en France et à l'étranger, notamment aux États-Unis, elles sont à la fois des espaces d'exposition des réalisations nationales et des espaces de comparaison. Le but est d'explorer les voies par lesquelles les réformateurs exposent les réalisations scolaires de la Troisième République au public international et de comprendre comment les expositions se révèlent, pour ces mêmes réformateurs, des lieux d'apprentissage et d'émulation. Leur étude s'avère indispensable pour comprendre le cadre général dans lequel se développent l'échange et la collaboration internationale en matière de réforme scolaire.

Le quatrième chapitre présente un échantillon de congrès internationaux de l'enseignement organisés à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, souvent de façon concomitante aux expositions. Il étudie leur généalogie, les thèmes débattus ainsi que

15 Catherine Rollet, « La santé et la protection des enfants vues à travers les congrès internationaux », *Annales de démographie historique*, n° 101, 2001, p. 113-116.

16 Les travaux de Marie-Sylvie Dupont-Bouchat font depuis longtemps référence dans le domaine. Sur les questions qui intéressent cette recherche, voir tout particulièrement « Le mouvement international en faveur de la protection de l'enfance (1880-1914) », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, n° 5, 2003, p. 207-223 ; « Du tourisme pénitentiaire à "l'Internationale des philanthropes". La création d'un réseau pour la protection de l'enfance à travers les congrès internationaux (1840-1914) », *Paedagogica Historica*, vol. 38, n° 2-3, 2002, p. 533-563. Signalons également l'ouvrage suivant : Marie-Sylvie Dupont-Mouchat, Éric Pierre éd., *Enfance et justice au XIX<sup>e</sup> siècle. Essais d'histoire comparée de la protection de l'enfance 1820-1914. France, Belgique, Pays-Bas, Canada, Paris*, PUF, 2001.

17 Joëlle Droux, « L'internationalisation de la protection de l'enfance : acteurs, concurrences et projets transnationaux (1900-1925) », *Critique internationale*, n° 52, 2011, p. 17-33.

les acteurs qui les promeuvent. Les congrès mobilisent des pédagogues, des inspecteurs, des professeurs d'université et des instituteurs qui s'y investissent à différents degrés. Il s'agit ainsi de montrer comment les promoteurs et les participants aux congrès pensent l'international tout en étant profondément conscients de l'emprise de leurs propres contextes nationaux.

Enfin, le cinquième chapitre étudie ce que Rasmussen définit comme le « tournant organisateur » de l'internationalisme du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>18</sup>. Les expositions et les congrès, qui se caractérisent par leur nature informelle, s'accompagnent d'une progressive institutionnalisation du mouvement réformateur. Au tournant du siècle se créent en effet les premières organisations qui fournissent une stabilité et une certaine permanence aux activités internationales.

18 A. Rasmussen, « Tournant, inflexions, ruptures », art. cité, p. 34.



---

### 3. Les expositions universelles : la mise en scène des systèmes scolaires

---

À partir du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, de nombreuses expositions universelles se tiennent en Europe et aux États-Unis<sup>1</sup>. L'« universalité » de ces événements résulte de la volonté de mettre en scène l'ensemble des activités humaines et de familiariser un public international avec les derniers progrès accomplis dans tous les secteurs de production<sup>2</sup>. Présenter les réalisations innovantes dans le domaine économique et industriel – la vapeur, l'électricité, l'automobile – est en effet l'objectif principal des expositions universelles. Organisées en pavillons nationaux depuis 1867, elles représentent de ce fait la vitrine industrielle et technologique des pays participants. Leur fonction est non seulement de rassembler les innovations les plus récentes mais aussi de fournir un effort didactique, voire éducatif, pour informer les visiteurs. L'idéal du progrès, la vision positiviste et linéaire de l'évolution des sociétés y occupent une place centrale. Ainsi, selon Volker Barth, « les Expositions pouvaient prétendre être universelles puisqu'elles mettaient en scène des cultures certes nationales, mais visiblement à la poursuite d'un même et unique but : l'amélioration et la progression constante dans l'ensemble des activités humaines »<sup>3</sup>.

- 1 Sur les expositions universelles, voir Brigitte Schoraeder-Gudehus, Anne Rasmussen, *Les fastes du progrès. Le guide des expositions universelles, 1851-1992*, Paris, Flammarion, 1992 ; Paul Greenhalgh, *Ephemeral Vistas. The Expositions Universelles, Great Exhibitions and World's Fairs, 1851-1939*, Manchester, Manchester University Press, 1988.
- 2 Au XIX<sup>e</sup> siècle, la terminologie est encore vague et il n'existe pas de réglementation internationale concernant les expositions. Une convention est signée entre seize États à Berlin en 1912. Elle fixe la fréquence des expositions universelles et précise certaines règles d'organisation (administration des expositions, attribution des récompenses, etc.). Il faudra attendre l'année 1928 pour voir la création du Bureau international des expositions. Pour un historique du cadre juridique des expositions, voir Marcel Galopin, *Les expositions internationales au XX<sup>e</sup> siècle et le Bureau international des expositions*, Paris, L'Harmattan, 1997.
- 3 Volker Barth, « Presentation », *Innovation and Education at International Exhibitions*, V. Barth éd., Paris, Bureau international des Expositions, 2007, p. 10.

L'éducation et l'instruction publique sont partie intégrante du programme des expositions universelles de la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Elles offrent aux contemporains un terrain d'étude privilégié pour évaluer et comparer les progrès d'un système national. En outre, elles sont des lieux de rencontre et de sociabilité, facilitant les échanges de matériel et de documents – les musées pédagogiques se développent dans ce contexte<sup>4</sup> – ainsi que l'organisation des congrès internationaux. Or, l'implication des réformateurs français dans ces événements se module selon plusieurs cas de figure qu'il est possible de cerner à travers une rapide incursion dans les principales expositions universelles qui jalonnent la fin du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>5</sup>.

Une telle étude présente deux problèmes majeurs. D'une part, le nombre très élevé d'expositions rend difficile l'évaluation du rôle singulier joué par chaque événement. Certains sont investis d'une importance symbolique centrale par rapport à d'autres, qui passent relativement inaperçus<sup>6</sup>. D'autre part, il s'agit d'un sujet relativement peu exploré par l'historiographie, ce qui limite les possibilités de comparaison du cas français avec d'autres pays<sup>7</sup>. Malgré ces écueils, les expositions illustrent deux dynamiques de fond. Tout d'abord, elles permettent aux réformateurs de valoriser les réussites scolaires de leur propre pays, et le cas échéant de la Troisième République. Elles ont donc pour but de montrer, statistiques et documents à l'appui, les succès des politiques scolaires entreprises à partir des années 1880. Les sections françaises constituent bel et bien un instrument de légitimation des projets républicains, qui bénéficient d'une reconnaissance internationale. Ensuite, les expositions sont aussi une source de renseignements sur l'évolution de l'instruction publique dans le monde<sup>8</sup>. Composées de spécialistes, les délégations visitent et expertisent les différentes sections et les écoles du pays organisateur, permettant ainsi de situer l'évolution française dans le contexte international et d'en évaluer les atouts ou les retards.

4 Richard Waterman, « Educational exhibits at world's fairs since 1851 », *Educational Review*, vol. 5, n° 2, 1893, p. 123.

5 Entre 1850 et 1914 se tiennent environ une trentaine d'expositions plus ou moins importantes. On s'intéressera ici aux plus significatives en ce qui concerne le champ éducatif, à savoir les expositions de Vienne (1873), de Philadelphie (1876), de La Nouvelle-Orléans (1884), de Melbourne (1888), de Paris (1889 et 1900) et enfin de Chicago (1893).

6 B. Schoraeder-Gudehus, A. Rasmussen, *Les fastes du progrès*, ouvr. cité, p. 3.

7 Une récente thèse de doctorat soutenue à l'université de Portsmouth en janvier 2011, dont il faut espérer la publication, comble à cet égard une lacune : Klaus Dittrich, *Experts Going Transnational. Education at World Exhibitions during the Second Half of the Nineteenth Century*, thèse de doctorat, Université de Portsmouth, 2010. Pour le cas suisse, voir Philipp Gonon, « Les Expositions universelles, stimulant des réformes scolaires au XIX<sup>e</sup> siècle », *Une école pour la démocratie*, R. Hofstetter, C. Magnin, L. Criblez, C. Jenzer éd., ouvr. cité, p. 301-322.

8 Sur le rôle des expositions universelles dans la diffusion des savoirs scientifiques, voir Eckhardt Fuchs, « Popularisierung, Standardisierung und Politisierung : Wissenschaft auf den Weltausstellungen des 19. Jahrhunderts », *Die Weltausstellung von 1851 und ihre Folgen - The Great Exhibition and Its Legacy*, F. Bosbach, J. R. Davis, S. Bennett, T. Brockmann, W. Filmer-Sankey éd., Munich, K. G. Saur, 2002, p. 205-221.

## French School on Tour : l'école française aux expositions universelles

Si la première exposition universelle date de 1851<sup>9</sup>, l'éducation devient un sujet d'intérêt plus tardivement. Une section distincte de l'Exposition de Londres en 1862 est consacrée aux matériaux relatifs à l'enseignement industriel et secondaire, réunis à partir de 1856 dans le Musée pédagogique de South Kensington<sup>10</sup>. L'Exposition de Paris de 1867 présente aussi une section scolaire<sup>11</sup>, mais c'est essentiellement dans les années 1870 (à Vienne en 1873 et à Philadelphie en 1876) que l'éducation devient un véritable objet d'exposition, évalué par un jury d'experts internationaux. Dès le début des années 1880, toute exposition universelle ou internationale présente des sections consacrées aux différents degrés de l'enseignement. Il s'agit de salles et de pavillons spécifiques dans lesquels chaque pays participant peut exposer les documents et les objets les plus variés pour rendre compte de l'état et de l'évolution de l'éducation au sein de son territoire.

Dans les trois dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle, la question de la représentation du système scolaire français lors des expositions universelles se manifeste avec une certaine importance. Le ministère de l'Instruction publique saisit très vite leur intérêt pour étendre l'influence culturelle française à travers le monde d'une part et pour acquérir des informations sur l'organisation scolaire des pays étrangers d'autre part. Elles offrent notamment la possibilité d'évaluer mais surtout de montrer aux autres pays les progrès accomplis dans ce domaine. C'est pour cela qu'elles mobilisent les experts des questions éducatives. Les chefs de division du ministère, les inspecteurs généraux de l'enseignement, les professeurs universitaires ou des membres du Conseil supérieur de l'Instruction publique sont chargés d'organiser la section française, d'examiner les sections étrangères et, le cas échéant, de visiter les écoles du pays organisateur. Si les expositions permettent de saisir l'évolution des systèmes scolaires modernes, la question de la représentation du système national demeure toujours centrale. De ce fait, la tension entre les mises en scène de la puissance nationale et l'ambition universaliste des expositions se cristallise pleinement lors de ces événements. Fuchs souligne en effet que le but fondamental des sections scolaires est de mettre en avant les atouts et les réalisations les plus récentes d'un pays en matière d'éducation<sup>12</sup>. Benjamin

9 Paul Young, *Globalization and the Great Exhibition. The Victorian New World Order*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2009.

10 Sur le musée londonien voir le rapport de Benjamin Buisson, *Le Musée pédagogique de Paris et celui de South-Kensington, à Londres*, Paris, P. Dupont, 1879.

11 Charles Defodon, *Promenade à l'Exposition scolaire de 1867. Souvenir de la visite des instituteurs*, Paris, Hachette, 1868.

12 E. Fuchs, « Educational sciences, morality and politics », art. cité, p. 759.

Buisson le signale clairement en 1884, lors de la *Health International Exhibition* de Londres :

L'Angleterre avait surpris beaucoup de continentaux par les progrès accomplis chez elle dans les divers arts industriels, grâce à l'influence de ses écoles d'art et de son célèbre Musée de South Kensington ; elle avait aussi prouvé lumineusement que, depuis l'adoption du système des *School boards* et du régime de l'obligation, elle a regagné beaucoup de temps perdu en matière d'enseignement primaire.<sup>13</sup>

Le ministère de l'Instruction publique français organise des sections scolaires particulièrement importantes à partir du début des années 1880. Leur finalité est très claire : exposer les réussites de la Troisième République. À cet égard, le domaine scolaire s'inscrit dans une politique plus large dont le but est de montrer que la nouvelle République prend soin de ses citoyens, de leur travail comme de leur éducation<sup>14</sup>. Cette volonté se retrouve également dans les événements organisés à l'étranger et notamment aux États-Unis. Ainsi, selon son responsable Benjamin Buisson, la présence française à La Nouvelle-Orléans en 1884 (neuf salles) a pour objectif de « faire juger au Nouveau Monde combien énergétique depuis 1871 est la volonté de la France de se relever par l'instruction et le travail »<sup>15</sup>. De même, l'Exposition de Chicago en 1893 doit permettre, comme le souligne le directeur du Musée pédagogique Jules Steeg, de « rappeler les efforts faits par la France pour présenter dignement à l'appréciation des peuples étrangers notre enseignement public sous toutes ses faces »<sup>16</sup>. Les expositions universelles à Paris constituent des exemples paradigmatiques de cette ambition de présenter les succès scolaires de la Troisième République. Par exemple, le projet entamé par Ferdinand Buisson en 1876 et qui débouche sur la rédaction du fameux *Dictionnaire de pédagogie*, « bible » de l'enseignement primaire français<sup>17</sup> et selon Pierre Nora véritable « lieu de mémoire »<sup>18</sup>, est explicitement conçu en vue de l'Exposition de 1878<sup>19</sup>. Au moment de l'Exposition de Paris en 1889, il est nécessaire de présenter les nouvelles institutions scolaires

13 B. Buisson, *Rapport sur l'instruction publique à l'Exposition universelle de La Nouvelle-Orléans*, ouvr. cité, p. 10.

14 Florence Pinot de Villechenon, *Les expositions universelles*, Paris, PUF, 1992, p. 17.

15 B. Buisson, *Rapport sur l'instruction publique à l'Exposition universelle de La Nouvelle-Orléans*, ouvr. cité, p. 7.

16 Jules Steeg, « Enseignement », *Exposition internationale de Chicago en 1893. Ministère du commerce, de l'industrie des postes et des télégraphes. Rapports publiés sous la direction de M. Camille Krantz. Comité 33. Éducation et enseignement*, L. G. Favette, J. Steeg, Paris, Imprimerie nationale, 1894, p. 93. Voir aussi ses articles parus dans la *Revue pédagogique* : « L'Exposition de Chicago (Notes d'un visiteur français) », *Revue pédagogique*, vol. 23, n° 7, 1893, p. 26-35 ; « Notes sur les expositions scolaires des pays d'Europe à Chicago », *Revue pédagogique*, vol. 23, n° 10, 1893, p. 316-322.

17 Patrick Dubois, « Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson et ses auteurs (1878-1887) », *Histoire de l'éducation*, n° 85, 2000, p. 25.

18 La première édition date de 1887, la deuxième de 1911. Voir Pierre Nora, « Le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson, cathédrale de l'école primaire », *Les lieux de mémoire*, t. I, *La République*, P. Nora éd., Paris, 1984, p. 353-378.

19 Sur ce dictionnaire, voir les ouvrages dirigés par Daniel Denis et Pierre Kahn : *L'école de la Troisième République en questions. Débats et controverses dans le « Dictionnaire de pédagogie » de Ferdinand*

mises en place dans les années 1880 au public national et international. Le Musée pédagogique prépare à cet effet un recueil de soixante monographies thématiques, subdivisées en six volumes, présentant tous les aspects de l'enseignement primaire français<sup>20</sup>. Les publications sont pensées comme étant une première autoévaluation officielle de l'école républicaine. Cet important déploiement de matériel fait d'ailleurs dire à Benjamin Buisson que « la section scolaire française atteste d'une manière définitive que la cause de l'enseignement populaire est gagnée »<sup>21</sup>. Cet investissement s'explique par le fait que Buisson est convaincu de la nécessité d'éradiquer les préjugés sur l'éducation française entretenus à l'étranger et de persuader les observateurs des autres pays de ses progrès et de son efficacité.

La mise en scène de l'école républicaine constitue une caractéristique de toutes les expositions françaises de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. La propagande concernant les efforts accomplis en matière d'instruction publique par les réformateurs républicains semble dès lors avoir un effet positif. En effet, de nombreux observateurs étrangers reprennent les discours des réformateurs français et reconnaissent les importants progrès accomplis, notamment après la défaite de Sedan. Cela montre que les républicains réussissent à se démarquer des politiques précédentes et que l'écho des débats nationaux français s'étend au-delà des frontières nationales. Ainsi, le rapport du jury international de l'Exposition internationale de Melbourne en 1888 fait état de la réception particulièrement positive de la section française :

Le système éducatif, en particulier l'enseignement primaire, est considéré comme l'un des plus grands triomphes de la République. [...] La République a appris de nombreuses leçons de Sedan et a pris apparemment au sérieux le dicton selon lequel c'est l'éducation des sergents allemands qui gagna les batailles. Elle a toutes les raisons d'être satisfaite des progrès qui ont été réalisés, ainsi que de son imposante, intéressante et instructive présentation de tous les matériaux éducatifs.<sup>22</sup>

Il ne faut pas oublier que la concurrence entre les pays est très importante. Si comme le remarque Charles-Victor Langlois, les expositions montrent que « toutes les nations sont en marche vers les mêmes buts, par des chemins divers »<sup>23</sup>, la démarche scientifique qui vise à exploiter ces événements pour

---

Buisson, Berne, P. Lang, 2006 ; *L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du « Dictionnaire de pédagogie » de Ferdinand Buisson*, Paris, CNRS, 2003.

20 Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, *Recueil des monographies pédagogiques publiées à l'occasion de l'Exposition universelle de 1889*, Paris, Imprimerie nationale, 1889, 6 volumes.

21 Benjamin Buisson, « L'enseignement primaire à l'Exposition universelle de 1889. Résumé général », *Revue pédagogique*, vol. 16, n° 2, 1889, p. 101.

22 « *The system of education, especially of primary education, is regarded as one of the greatest triumphs of the Republic. [...] The Republic has learnt many lessons from Sedan, and has apparently laid to heart the saying that it was the education of the German sergeants which won battles. It has every reason to be gratified with the progress that has been made, and with the imposing, interesting, and instructive display of all materials of education* » (AN, F17 2759. Melbourne Centennial Exhibitions. *The Argus Supplement*, 25 septembre 1888).

23 Louis Liard, Charles-Victor Langlois, « Instruction publique. Avant-propos », *Exposition universelle internationale de 1900 à Paris*, ouvr. cité (page non indiquée).

étudier et expertiser les systèmes scolaires étrangers est aussi systématiquement ramenée à un classement des nations, dans lequel la France doit figurer au premier rang. Ce souci est d'autant plus marqué après la défaite contre les Prussiens en 1870, quand il s'agit de retrouver le prestige d'antan<sup>24</sup>. Benjamin Buisson illustre clairement cette préoccupation permanente :

[L'Exposition] offre au public les moyens de se faire une idée des procédés d'enseignements, de comparer les principales méthodes, d'en constater les résultats, d'apprécier les effets, ici de l'indifférence, là du dévouement général de l'école publique : de sorte que chaque visiteur, pour peu qu'il sût observer et juger, pouvait conclure aisément de cet examen s'il avait lieu d'être fier ou humilié du rang de son État ou de sa commune dans l'échelle de l'instruction et de l'éducation.<sup>25</sup>

Les enjeux sont donc de taille. Afin d'assurer leur qualité, les sections scolaires françaises sont préparées à l'avance par un comité d'experts qui sélectionne les objets et les matériaux qui doivent être mis à l'honneur dans la section française<sup>26</sup>. Celui-ci inclut notamment des inspecteurs de l'enseignement, des directeurs d'école et des membres du Parlement. Les délégations qui se rendent sur place sont composées par les experts en éducation qui s'illustrent également dans d'autres domaines touchant à l'international, à l'instar des missions d'étude ou du Musée pédagogique. Des figures comme Ferdinand Buisson, Émile Levasseur, Jules Steeg, Benjamin Buisson, Charles-Victor Langlois, Gabriel Compayré et bien d'autres sont les auteurs d'un grand nombre de rapports et de comptes rendus. Les expositions universelles contribuent donc à développer et à améliorer leur expertise. Si, par exemple, Benjamin Buisson écrit la plupart des articles sur les pays anglo-saxons dans la *Revue pédagogique*, c'est parce qu'il dispose d'une connaissance sans égale du sujet dans la mesure où il participe aux expositions de La Nouvelle-Orléans, de Melbourne, de Chicago et de Saint-Louis ou les dirige.

L'ensemble des informations et des observations sont restituées dans deux types de rapports. Tout d'abord, des comptes rendus « classiques » répertorient le contenu des différentes sections et en présentent l'organisation, sans formuler de commentaires ou d'analyses particulières. Ensuite, des comptes rendus plus analytiques commentent les informations et les données fournies par les documents réunis dans les différentes sections et les inscrivent dans le contexte plus vaste de l'évolution des systèmes scolaires modernes dans les pays occidentaux. En ce qui concerne les aspects matériels, certaines caractéristiques permanentes peuvent

24 Jean Ozenne, Eugène Du Sommerard, *Exposition universelle de Vienne. France - Commission supérieure. Rapport adressé à S. E. le Ministre de l'agriculture et du commerce*, Paris, Imprimerie nationale, 1874, p. XLVI.

25 B. Buisson, *Rapport sur l'instruction publique à l'Exposition universelle de La Nouvelle-Orléans*, ouvr. cité, p. 9.

26 Pour l'Exposition de 1900, la commission était composée de cinquante membres. Voir René Leblanc, *Exposition universelle internationale de 1900 à Paris. Rapports du jury international. Classe 1 : éducation de l'enfant, enseignement primaire, enseignement des adultes*, Paris, Imprimerie nationale, 1901, p. 17-18.

être dégagées. Les différentes commissions qui préparent les expositions tâchent de fournir la représentation la plus complète du système national. Pour ce faire, elles n'hésitent pas à solliciter les sociétés de l'enseignement, les associations promouvant l'enseignement populaire et technique, les chambres de commerce et syndicales, les maisons d'édition ainsi que les associations et les écoles de l'enseignement libre<sup>27</sup>. Louis Bouquet, directeur de l'enseignement technique au ministère du Commerce, s'adresse par exemple aux futurs exposants de l'Exposition de Saint-Louis en 1904 en soulignant que « le concours de tous est indispensable » afin de « réunir un nombre d'exposants suffisants pour montrer les résultats obtenus soit par l'État, les départements ou les communes, soit par l'initiative privée »<sup>28</sup>. Ainsi, la lutte entre les partisans et les adversaires de la laïcité scolaire s'estomperait face à la volonté de représenter l'ensemble des efforts éducatifs de la France. Ensuite, les sections scolaires sont toujours divisées par « classes » en fonction des différents ordres d'enseignement : les écoles maternelles, l'enseignement primaire, secondaire, supérieur et professionnel ainsi que les maisons d'édition et les orphelinats y figurent. Dans chacune y sont présentés des tableaux statistiques, des programmes d'études des différentes filières, des travaux d'élèves, des manuels scolaires, des dessins ainsi que des plans architecturaux des salles et des écoles. S'y ajoutent les publications du Musée pédagogique, dont la *Revue pédagogique*, et des ouvrages sur l'histoire de l'éducation en France. Les villes et les municipalités peuvent aussi y présenter leurs écoles. Les supports sont donc multipliés en vue d'embrasser l'ensemble du dispositif éducatif d'un pays<sup>29</sup>. De ce fait, les expositions permettent de saisir ce que Martin Lawn et Ian Grosnevor dénomment la « matérialité de l'éducation »<sup>30</sup>.

Du fait de la diversité et de la technicité du matériel qui compose les expositions, ces sections s'adressent à un public de spécialistes. Les documents techniques et législatifs ne sont en effet intelligibles que pour les initiés. Henry Lemonnier, professeur à la faculté des lettres de Paris et auteur du rapport sur l'enseignement secondaire de l'Exposition de 1900, rappelle qu'il faut avoir une bonne préparation personnelle « pour apprécier la valeur représentative d'une copie d'élève ou la somme d'observation, de réflexion, d'expérience, que renferme une brochure pédagogique »<sup>31</sup>. De plus, les documents des différentes

27 AN, F 12 4474. Exposition universelle de Saint-Louis, 1904.

28 AN, F 12 4475. Exposition universelle de Saint-Louis, 1904. Enseignement technique. Lettre de Bocquet aux exposants, 25 mars 1903.

29 AN, F17 2759. Centennial International Exhibition, Report of Jury-section 3, Melbourne, 1888.

30 Martin Lawn éd., *Modelling the Future. Exhibitions and the Materiality of Education*, Oxford, Symposium Books, 2009 ; Martin Lawn, Ian Grosnevor éd., *Materialities of Schooling. Design, Technology, Objects, Routines*, Oxford, Symposium Books, 2005.

31 Henry Lemonnier, « Enseignement secondaire », *Exposition universelle internationale de 1900 à Paris. Rapports du jury international. Groupe I. Éducation et enseignement. Classe 2 à 4*, Paris, Imprimerie nationale, 1902, p. 5.

EXPOSANTS DE LA CLASSE 6 À L'EXPOSITION UNIVERSELLE DE 1878<sup>(1)</sup>.

NOMS DES PAYS.	EXPOSITIONS COLLECTIVES officielles.		SOCIÉTÉS.	ÉTABLISSEMENTS D'INSTRUCTION PUBLICS OU LIBRES.						PROFESSEURS, INSTITUTEURS, AUTEURS.	ÉDITEURS ET FABRICANTS DE MATÉRIEL SCOLAIRE.
	ÉTATS.	VILLES.		ÉCOLES NORMALES.	ÉCOLES PROFESSIONNELLES et de dessin.	ÉCOLES ENFANTES et jardins d'enfants.	ÉCOLES SPÉCIALES (aveugles, sourds-muets, tuberc., pénitenciers).	ÉCOLES PRIMAIRES.	ORPÈVRES.		
Angleterre.....	#	1	3	#	#	#	#	#	#	3	4
Canada.....	2	2	#	#	#	#	#	1	#	5	6
Victoria.....	1	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
Autriche.....	3	4	7	#	4	3	5	1	1	13	15
Hongrie.....	1	1	3	5	6	1	1	3	#	4	9
Belgique.....	1	3	4	7	2	1	5	2	1	38	9
Pays-Bas.....	1	#	#	#	#	#	1	#	#	#	2
Luxembourg.....	1	2	#	#	#	#	#	#	#	#	#
Espagne.....	#	#	#	1	#	#	#	#	1	23	2
Portugal.....	1	#	#	#	#	#	#	1	2	3	#
Italie.....	1	9	6	10	13	17	16	1	5	45	4
États-Unis.....	23	37	2	12	1	#	3	#	#	19	54
Suède.....	#	#	#	#	10	#	#	1	2	14	5
Norvège.....	1	#	#	#	#	#	#	#	#	1	#
Danemark.....	#	2	1	#	5	#	#	#	#	5	#
Suisse.....	8	1	3	1	3	2	#	2	1	21	12
Russie.....	3	1	1	#	#	#	4	#	#	6	1
République Argentine.....	#	3	#	#	#	#	#	#	#	#	2
Japon.....	1	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
Guatemala.....	#	#	#	#	#	#	#	#	#	1	#
Uruguay.....	#	#	#	#	#	#	#	#	#	1	#
Grèce.....	#	#	2	#	3	#	#	#	#	2	#
France.....	3	3	29	#	10	#	6	11	#	123	51
Algérie.....	#	2	#	1	#	#	#	21	#	26	4
TOTAUX.....	50	71	61	37	56	24	41	44	30	353	120

(1) Nous empruntons cette statistique au *Rapport sur l'enseignement primaire à l'Exposition internationale de Paris de 1878*, par Th. Braun, Bruxelles, Librairie européenne G. Muquard, 1880, grand in-8°, 452 pages.

## 5. Exposants de la Classe 6 à l'Exposition universelle de 1878

Source : Benjamin Buisson, *Ministère du Commerce, de l'industrie et des colonies. Exposition universelle internationale de 1889 à Paris. Rapports du jury international. Classe 6. Éducation de l'enfant, enseignement primaire, enseignement des adultes*, Paris, Imprimerie nationale, 1891, p. 6.

sections sont rédigés dans la langue du pays exposant. Une maîtrise des langues étrangères est donc souvent indispensable pour en apprécier le contenu.

Par ailleurs, la participation des États diffère substantiellement selon les expositions, tant du point de vue quantitatif que qualitatif. L'universalité de ces événements peut donc être considérablement relativisée en raison de la participation d'un nombre très variable de pays étrangers. En 1878, par exemple, la France et les États-Unis représentent la majorité des exposants, alors que l'Allemagne, pour ne citer qu'un modèle scolaire très sollicité en France à la même période, est absente.

La même situation se présente d'ailleurs en 1889 et en 1900, car l'Allemagne n'organise pas de section scolaire, alors qu'elle est bien représentée dans d'autres domaines<sup>32</sup>. Au demeurant, l'Exposition célébrant le centenaire de la Révolution française est boycottée par les pays monarchistes. Ce problème est bien remarqué par les observateurs, qui se plaignent souvent du nombre réduit d'exposants étrangers, même si selon Benjamin Buisson « l'insuffisance des sections étrangères a été compensée par la richesse, la variété, la surabondance, on peut le dire, de la section française »<sup>33</sup>. Plus généralement, il convient de rappeler que l'Allemagne participe uniquement aux expositions de Vienne (1873), de Chicago (1893) et de Saint-Louis (1904)<sup>34</sup>. Les États-Unis, en revanche, présentent des sections scolaires à toutes les occasions, tandis que la France renonce seulement à exposer à Philadelphie en 1876, même si une délégation est envoyée sur place<sup>35</sup>. À l'inconstance et l'asymétrie de la participation des différents pays aux sections scolaires, s'ajoute le problème de la qualité même de ces sections. Celles-ci sont souvent décrites comme incomplètes ou très partielles, ce qui montre que les questions éducatives sont souvent subordonnées aux aspects industriels. À Vienne, par exemple, aucune entente n'est élaborée entre les États participants avant l'Exposition, aucune base commune discutée, au grand regret de Ferdinand Buisson. Dans ces conditions, il est difficile de procéder à des examens parallèles pointus, à des comparaisons réellement fructueuses<sup>36</sup>. Cette organisation « abandonnée à l'initiative personnelle » constitue selon Buisson le « vice capital » de l'Exposition viennoise<sup>37</sup>. En 1889, son frère Benjamin remarque que même les pays « présentant une constitution analogue à la nôtre », comme la Suisse, les États-Unis ou les républiques d'Amérique du Sud, « préoccupés surtout de frapper l'imagination de la vieille Europe par la perspective de leurs destinées commerciales ou industrielles [...] n'ont généralement pas représenté l'instruction publique avec tout le développement qu'elle méritait »<sup>38</sup>. Ce constat est également valable pour les sections françaises qui, à l'étranger, ne sont pas en mesure de proposer des expositions aussi imposantes que celles présentées à Paris, surtout à cause des coûts importants engendrés par l'acheminement du matériel. Pour cette même raison, les documents sont rarement rapatriés et ainsi légués aux musées pédagogiques des pays hôtes.

32 Sur cette question voir Eckhardt Fuchs, « Das Deutsche Reich auf den Weltausstellungen vor dem Ersten Weltkrieg », *Comparativ*, vol. 9, n° 5-6, 1999, p. 61-88.

33 Benjamin Buisson, « L'enseignement primaire à l'Exposition universelle de 1889 », *Revue pédagogique*, vol. 16, n° 2, p. 100.

34 Klaus Dittrich, « "Germania facile princeps" ? Das deutsche Bildungswesen und die Weltausstellungen des 19. und früher 20. Jahrhunderts », *Dogil yeongu / Korean Journal of German Studies*, n° 23, 2012, p. 103-131.

35 K. Dittrich, *Experts Going Transnational*, ouvr. cité, p. 117.

36 F. Buisson, *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne en 1873*, ouvr. cité, p. 7.

37 *Ibid.*, p. 12.

38 R. Leblanc, *Exposition universelle internationale de 1900 à Paris*, ouvr. cité, p. 977.

## Perceptions étrangères de l'école républicaine

La question de la représentation du système scolaire français lors des expositions universelles soulève également celle de sa perception. De nombreux observateurs étrangers attestent les avancées scolaires de la France et confortent ainsi les républicains dans leur volonté de présenter les progrès accomplis dans les trois dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle. Cela est d'ailleurs confirmé par les résultats de nombreuses missions pédagogiques, surtout anglaises et américaines, qui certifient aux yeux des contemporains les réussites de la Troisième République. Les experts qui visitent les écoles françaises notent que la défaite de 1870-1871 semble avoir profondément secoué les réformateurs français et contribué à enclencher un mouvement de réforme<sup>39</sup>. Dans son étude sur le système secondaire français de 1910, Frederic E. Farrington, professeur d'éducation à l'université de Californie, remarque un regain d'intérêt pour la France parmi les pédagogues de son pays. Elle pourrait même concurrencer le modèle allemand, une référence historiquement bien établie aux États-Unis et en Angleterre :

Pendant plus de soixante-quinze ans, l'Allemagne a été fréquentée par des savants américains afin d'obtenir un nouvel éclairage sur la solution de certains des problèmes éducatifs les plus épineux auxquels nous avons été confrontés. La question est encore ouverte de savoir si la France avait quoi que ce soit de digne d'intérêt dans son système éducatif pour compenser les ennuis de la réalisation d'une étude approfondie des conditions dans ce pays. Depuis la guerre franco-prussienne, toutefois, elle est allée de l'avant tranquillement et sans ostentation, au point qu'aujourd'hui elle est parmi les leaders.<sup>40</sup>

Les expositions universelles constituent donc des occasions précieuses pour consolider les impressions des chargés de mission qui se rendent en France à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. L'engagement du ministère de l'Instruction publique,

39 On trouve des témoignages dans Jonathan F. Scott, *Patriots in the Making. What America Can Learn from France and Germany*, New York - Londres, D. Appleton and Company, 1916, p. 24-62 ; Levi Seeley, *The Common-school System of Germany and Its Lessons to America*, New York - Chicago, E. L. Kellogg & Co., 1896, p. 9-10 ; William B. Hazen, *The School and the Army in Germany and France*, New York, Harper & Brothers Publishers, 1872.

40 « For more than seventy-five years Germany has been frequented by American scholars in the effort to gain new light toward the solution of some of the vexing educational problems that have confronted us. It is an open question whether or not in the early days France had anything worth while in her educational system to repay the trouble of making an extended study of the conditions in that country. Since the Franco-Prussian war, however, she has been quietly and unostentatiously forging to the fore, so that today she is fairly among the very leaders » (Frederic E. Farrington, *French Secondary Schools. An Account of the Origin, Development and Present Organization of Secondary Education in France*, Londres-Bombay-Calcutta, Longmans, Green and Co., 1910, p. xvii). Farrington s'est aussi intéressé à l'enseignement primaire : *The Public Primary School System of France*, New York, Teachers College, 1906.

des responsables et des rapporteurs des différentes expositions témoigne de leur volonté de montrer, surtout à travers des statistiques, les améliorations accomplies en termes de taux de scolarisation et d'accroissement du nombre d'écoles. Le vaste appareil législatif et administratif mis en place à partir de l'arrivée au pouvoir des républicains est aussi valorisé. La création d'écoles normales (1879), l'établissement de l'obligation, de la gratuité et de la laïcité scolaire (1881-1882) ainsi que la laïcisation du personnel (1886) tout comme les différentes lois améliorant le traitement des instituteurs (1889) sont présentées comme les points forts de l'œuvre scolaire républicaine<sup>41</sup>. En 1916, French Scott, professeur d'histoire à l'université du Michigan, remarque à nouveau le rôle pivot de la défaite de Sedan ; à ses yeux, elle a rendu évidente la nécessité de l'instruction obligatoire et gratuite et la volonté de se « débarrasser » de l'Église afin de faire un *full use* de l'école en tant qu'instrument de régénération nationale :

La foi dans l'éducation comme un moyen de régénérer la vie nationale émergea après les désastres de la guerre de 1870. Gambetta, en préconisant le service militaire obligatoire et une application plus rigoureuse de la souveraineté nationale, plaça au-dessus de tout une éducation pleinement nationale, c'est-à-dire une éducation imposée à tous. [...] Cette leçon fut apprise en grande partie de leurs vainqueurs.<sup>42</sup>

Les expositions doivent alors montrer et diffuser au mieux les résultats de cet intense travail. La participation aux expositions de La Nouvelle-Orléans, de Melbourne et de Chicago donne toujours lieu à des commentaires positifs qui semblent être le fruit d'une politique de propagande réussie. Chargé par la *National Education Association* du rapport sur les sections scolaires étrangères à La Nouvelle-Orléans en 1884, William T. Harris, responsable des écoles municipales de Saint-Louis et futur commissaire général pour l'éducation aux États-Unis, apprécie l'effort entrepris à cette occasion par les Français :

Ce fut la France, cependant, qui contribua aux merveilles des collections éducatives de l'exposition de La Nouvelle-Orléans. Le dispositif éducatif français valait le voyage jusqu'à La Nouvelle-Orléans depuis n'importe quelle partie des États-Unis – au moins, il le valait tout à fait pour les enseignants.<sup>43</sup>

41 Une histoire institutionnelle des débuts de l'école républicaine dans Maurice Gontard, *L'œuvre scolaire de la Troisième République. L'enseignement primaire en France de 1876 à 1914*, Toulouse, CRDP, 1976.

42 « *Confidence in education as a mean of regenerating the national life followed hard upon the heels of the disasters of the war of 1870. Gambetta, advocating compulsory military service and a more rigorous application of the national sovereignty, placed above these an education truly national, that is to say, an education imposed on all. [...] It was largely from their conquerors that this lesson was learned* » (J. F. Scott, *Patriots in the Making*, ouvr. cité, p. 29-30).

43 « *It was France, however, that contributed the wonder of educational collections to the New Orleans Exposition. It was worth a journey from any part of the United States to New Orleans, to see the French educational display – at least it was worth so much for teachers* » (William T. Harris, « Report on the foreign educational exhibits », *Education*, vol. 6, n°3, 1886, p. 283).

Quelques années plus tard, en 1888, la section scolaire française fait bonne figure également à Melbourne, au point que Sir Robert Stout, ministre de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande, demande à pouvoir la reconduire dans son pays, dans la salle du Parlement à Wellington. Son commentaire est éloquent :

Cette Exposition particulière révèle un état de supériorité incontestable et surprenante, si on la compare avec les éléments de même ordre dans les sections allemandes, anglaises et autres. Les maîtres français me semblent avoir atteint la perfection en matière pédagogique. Voilà un fait important et que tous devraient mettre en évidence en tout lieu et en toute occasion.<sup>44</sup>

La section française reçoit également à plusieurs reprises de nombreux prix. Cela n'atteste en rien une réelle supériorité ou avance par rapport aux autres pays dans la mesure où les diplômes et les mentions d'honneur distribués se comptent par centaines. Néanmoins, les récompenses attribuées au ministère de l'Instruction publique, à différentes écoles-modèles ou aux sociétés d'enseignement prouvent aux réformateurs français « combien les progrès accomplis récemment [en France], du point de vue de la construction, du mobilier et du matériel des écoles, aussi bien que pour les méthodes et les résultats de l'instruction et de l'éducation ont été compris et appréciés »<sup>45</sup>. S'il reste très difficile d'évaluer l'impact de cette diplomatie scolaire, par exemple dans l'attrait d'étudiants étrangers ou dans le rayonnement culturel de la France, les effets de la politique de représentation du système scolaire français lors des expositions universelles sont d'autant plus remarquables qu'un pays pédagogiquement renommé comme l'Allemagne ne s'engage pas toujours dans ces événements.

## Rankings et performances scolaires : la France face à la comparaison internationale

Dans un contexte de profondes transformations du système scolaire national, les expositions universelles constituent enfin pour les réformateurs français des lieux d'évaluation des politiques scolaires des autres pays. Par un effet de miroir, elles permettent de porter un autre regard sur ses propres institutions et ses propres politiques éducatives. C'est pour cela qu'outre l'organisation de la section scolaire, les délégués français sont souvent chargés de mener des enquêtes. Ce travail s'inscrit dans le cadre des missions pédagogiques et ambitieuses

44 AN, F17 2759. Exposition de Melbourne. Lettre du vice-consul de France à Wellington à M. le Ministre des Affaires étrangères à Paris, 14 novembre 1888.

45 B. Buisson, *Rapport sur l'instruction publique à l'Exposition universelle de La Nouvelle-Orléans*, ouvr. cité, p. 6.

d'étudier d'un point de vue scientifique les réalisations et les expériences scolaires à l'étranger. Les volumineux comptes rendus qui s'ensuivent sont riches d'analyses comparées qui, en mettant en relief les retards de la France, ouvrent la voie à une possibilité d'emprunts.

Dans les années 1870, l'expertise des sections scolaires des expositions universelles est confiée à une figure bien connue du champ réformateur français. Ferdinand Buisson dirige en effet les délégations françaises aux expositions de Vienne en 1873 et de Philadelphie en 1876, les premières à offrir un espace important à l'éducation et notamment à l'enseignement primaire. C'est en 1873 que Buisson, alors inspecteur de l'enseignement primaire de la Seine, est chargé d'une mission de cinq mois pour étudier l'enseignement primaire à l'Exposition de Vienne<sup>46</sup>. Il fait partie d'une délégation qui comprend entre autres Émile Levasseur, membre de la Commission supérieure des expositions internationales, et Octave Gréard, alors inspecteur général de l'enseignement et directeur de l'enseignement primaire de la Seine. L'Exposition de Vienne est essentiellement austro-allemande, des pays comme l'Angleterre, l'Italie, la Belgique et les États-Unis y étant faiblement représentés. L'intention de Buisson est de récolter une somme d'informations pouvant se révéler utile à la France :

[Le but est de] signaler aux hommes qui chez nous s'occupent spécialement de l'instruction du peuple un certain nombre de faits remarquables, qui s'étant produits récemment, loin de nous et dans l'humble domaine de l'école primaire, ont pu échapper à leur attention.<sup>47</sup>

Au cours de ces années l'objet principal du débat, en France comme dans d'autres pays, est celui de l'obligation scolaire. Un autre membre de la délégation, Levasseur, reprend précisément cette question sur la base de ses observations et des documents récoltés lors de son séjour à Vienne. Le but est d'étudier l'enseignement primaire dans les pays dits civilisés et, dans ce cas aussi, de faciliter cette étude « par le rapprochement, des comparaisons, dont les pédagogues et les législateurs pourront tirer profit »<sup>48</sup>. Poursuivant un travail de récolte de statistiques scolaires, déjà entamé par le congrès international de statistique, fondé en 1853 par le Belge Adolphe Quetelet<sup>49</sup>, Levasseur parvient ainsi à rassembler un matériel fort important et à établir un véritable classement des pays selon leurs performances scolaires. Le tableau suivant

46 AN, F17 2943 C. Ferdinand Buisson, inspecteur primaire. Mission à l'Exposition universelle de Vienne, 1873.

47 F. Buisson, *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne en 1873*, ouvr. cité, p. vi.

48 Émile Levasseur, « Instruction primaire et secondaire », *Exposition universelle de Vienne en 1873. Rapports*, t. IV, Paris, Imprimerie nationale, 1875, p. 351.

49 Nico Randeraad, « The international statistical congress (1853-1876) : knowledge transfers and their limits », *European History Quarterly*, vol. 41, n° 1, 2011, p. 50-65.

TABLEAU RÉSUMANT L'ÉTAT DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE DANS LES PAYS CIVILISÉS.

507

ÉCHELLE des Nations.	ÉTATS.	NOMBRE d'élèves inscrits dans les écoles primaires par 100 habit <sup>rs</sup> .	NOMBRE d'écoles primaires.	NOMBRE d'élèves inscrits.	DÉPENSES de L'INSTRUCTION PRIMAIRE en millions de francs.	MOYENNE DE LA DÉPENSE par tête d'habitants.	NOMBRE de concertis induits l'Ét.
24							
23	Haut Canada (instr. prim. et second.)	33? (fréquentation infère)	4,073?	376,000			
22	Algérie (population européenne, arabs compris)	29 8/10	618	50,000 avec les indigènes			
21	Nouvelle-Galles du Sud (instr. prim. et second.)	31	1,164	106,000			
20	Colonies Néerlandaises (Java, Guyane), (instruet. prim. et second., population européenne?)	20?					
19							
18	États-Unis (instruction prim. et second.)	18	141,000	7,200,000	500 (toute l'instruction)		
	Bas-Canada (instr. prim. et second.)	18	3,913	216,000	0.5 (part de l'État)		
	Victoria (instruction prim. et second.)	17 1/2	943	177,000		3.0	
	Royaume de Saxe	17 1/2	2,207	438,000			
	États de la Thuringe, élec. cant. de Saxe	17 1/2?					
17	États-Unis (instr. primaire seule)	17?					
16	Grand-duché de Bade	16	1,804	325,000			
	Wurtemberg	15 1/2	2,205	278,000	3.5	2	
	Saxe	15 1/2	7,000	450,000	9 (budg <sup>t</sup> tot. de l'État)	3.40	
	Danemark	15	2,600	257,000		2.40 (par prim <sup>rs</sup> )	
15	Empire allemand	15	60,000	6,000,000			
	Prusse	15	34,000	3,650,000	28	1.45	
14							
	Suède	13 3/4	7,508	577,000	5.5	1.30	
	Bavière	13	8,200	631,000	8	1.80	
13	Pays-Bas	13	3734	276,000	10	2.30	
	France	13	70,170	4,722,000	71	2.10	81
	Norvège	12 1/2	6,500	215,000	3	1.12	
12	Grande-Bretagne	12?	58,275	3,000,000?	47 (budg <sup>t</sup> de l'État)		93
	Belgique	11 9/10	5,841	298,000	8	1.60	
11							
10	Queensland	10		11,000			
9	Nouveau-Brunswick	9	825	33,000			
	Autriche	9	18,200	1,820,000			
	Espagne	9	25,282	1,425,000	18.9	0.95	
8	Irlande	8?		928,000			
				359,000			
7	Hongrie	7 1/2	14,550	1,235,000 (1871)			
6	Italie	6 1/2	43,280	1,745,000	26	1.00	
5	Grèce	5 1/2	1,104	70,000	1.2	0.80	
5	République Argentine	5		89,000			
4	Guyane britannique	4					
	Chili	4	1,190	82,000	4		
	Uruguay	3 3/4	305	16,000			
3	Colonies françaises (Réunion, Martinique, Guadeloupe)	3			1.5 par l'État.		
	Portugal	2 1/2	3,558?	100,000?			
	Serbie, Roumanie, Mexique	2					
2	Russie	2	44,033	1,525,000	36 (budg <sup>t</sup> tot. de l'État.	0.10	11
	Pérou	1 1/2	799	34,000	11 1/2		
	Paraguay, Équateur	1 1/2					
	Brésil	1 1/2	4,502	125,000			
1	Turquie	1	15,145	164,000	1.5 par l'État.		
	Vénétie	1/2					
0	Égypte	1/8		86,000	2	0.11	

### 6. L'état de l'instruction primaire dans les « pays civilisés » en 1873 selon Émile Levasseur

Source : Émile Levasseur, « Instruction primaire et secondaire », *Exposition universelle de Vienne en 1873*, Rapports, t. IV, Paris, Imprimerie nationale, 1875, p. 507.

constitue la synthèse de son imposant compte rendu, écrit une année et demie après l'Exposition et faisant suite à celui de Ferdinand Buisson. Structuré en deux parties, il présente tout d'abord sur environ 150 pages plusieurs chapitres consacrés à l'histoire scolaire et à l'organisation législative et administrative des pays. Ces notices sont plus ou moins longues – on notera sans grande surprise l'étendue des fiches sur l'Allemagne ou les États-Unis – et sont suivies par une deuxième partie plus analytique (une vingtaine de pages) dans laquelle Levasseur livre une fresque impressionnante de l'évolution de l'instruction dans le monde au XIX<sup>e</sup> siècle<sup>50</sup>. Conscient des nombreux biais des données dont il dispose, il procède néanmoins à une analyse fine, fourmillant d'exemples et de contre-exemples, où les affirmations péremptoires sont rares. Plus que la pertinence des procédés statistiques de récolte des données, leur traitement ou leur exactitude, il est intéressant de mettre en valeur une démarche intellectuelle qui voit désormais dans les chiffres une possibilité de mesurer l'efficacité de l'éducation et des politiques mises en place par l'administration publique<sup>51</sup>. Ceci à un moment où, comme le rappelle Levasseur, « les nations, quelles que soient les différences qui les séparent, ont toutes un trait commun : la sollicitude que leur inspire aujourd'hui l'instruction populaire et les efforts qu'elles font pour l'étendre » (p. 512).

Le classement, présenté ici dans sa version originale, est établi d'après les statistiques disponibles à l'époque sur le nombre d'élèves par rapport à la population totale (nombre d'élèves pour 100 habitants ; p. 463-464). Les variables explicatives sont nombreuses, structurées autour d'une quinzaine de points, et peuvent prendre en compte tant les mentalités associées à une population ou à une « race » que le climat, la religion, le régime politique ou encore les mesures législatives mises en place par tel ou tel pays. Levasseur remarque l'état d'infériorité de la France par rapport à ses voisins, dont l'Allemagne, la Suisse mais aussi les États-Unis. Il souligne la supériorité des pays protestants dans les efforts entrepris pour l'éducation du peuple, attribuée au fait que « les protestants ont absolument besoin que les fidèles sachent lire et écrire » (p. 509). Par ailleurs, ce sont justement les « particularités mentales », idée chère à Max Weber, qui font que les populations européennes des colonies (Algérie, colonies néerlandaises) occupent le premier rang du classement. Composées de « colons, marchands, laboureurs ou artisans », celles-ci auraient plus à cœur les vertus de l'instruction et voudraient ainsi « en assurer le bénéfice à [leurs]

50 Levasseur propose également un autre tableau, moins riche en informations, concernant l'enseignement secondaire.

51 Sur les usages du « quantitatif » et du chiffre comme indicateurs et comme « outils de preuve », voir Alain Desrosières, *L'argument statistique*, t. I, *Pour une sociologie historique de la quantification*, t. II, *Gouverner par les nombres*, Paris, Presses de l'École des mines, 2008. Sur l'histoire des statistiques voir Nico Randeraad, *States and Statistics in the Nineteenth Century. Europe by Numbers*, Manchester, Manchester University Press, 2010.

enfants » (p. 511). Le rôle croissant de l'autorité publique (État, communes) dans le contrôle de l'éducation est aussi évoqué dans son rapport, même s'il n'est pas directement mis en lien avec le degré d'instruction (le cas de l'Angleterre est à cet égard mentionné comme contre-exemple). Levasseur souligne également l'importance des ressources financières (les États-Unis dépenseraient pour l'instruction primaire quatre fois les ressources de la Saxe, du Wurtemberg et de la Suisse, p. 516) et du traitement des instituteurs pour les progrès de la scolarisation. Il n'hésite pas à juger l'effort financier de la France largement insatisfaisant, car les dépenses publiques « ne sont pas encore au taux auquel il serait utile de les porter » (p. 517).

Surtout, le relatif retard de la France se manifesterait dans les dispositifs législatifs qui régulent l'instruction publique, et tout particulièrement l'obligation et la gratuité scolaire. L'introduction de la scolarité obligatoire est vue comme une condition du progrès de l'éducation et de la prospérité de la nation. Selon lui, « il est certain que la plupart des États qui occupent les premiers rangs dans le tableau ont décrété l'obligation, et que, par conséquent, cette mesure légale coïncide souvent avec un grand développement de l'instruction » (p. 514). Certes, pour Levasseur, l'universalisation de l'enseignement primaire pourrait également être poursuivie avec l'amélioration de la formation des maîtres et une augmentation conséquente du nombre d'écoles et des dépenses publiques. Toutefois, force est de constater que la question de l'obligation et de la gratuité scolaire est à l'ordre du jour dans la plupart des pays occidentaux, et qu'elle a été le plus souvent résolue avec son adoption. Les leçons à tirer sont claires :

Si nous voulons rester dans les premiers rangs des peuples civilisés, il faut que nous nous plions à toutes les exigences de la civilisation moderne ; une des premières est de posséder et d'améliorer sans cesse une forte instruction supérieure, une large instruction secondaire et une instruction primaire universelle. (p. 464)

Avec ce travail statistique, Levasseur entame un travail d'enquête qui durera vingt ans<sup>52</sup>, ce qui montre que l'éducation participe bel et bien à l'« internationalisme statistique » de la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>53</sup>. En effet, il publie en 1897 un recueil de statistiques intitulé *L'enseignement primaire dans les pays civilisés*<sup>54</sup>,

52 Sur ce tableau et l'internationalisme statistique dans le domaine éducatif à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, voir Damiano Matasci, « Aux origines des *rankings* : le système scolaire français face à la comparaison internationale (1870-1914) », *Histoire & Mesure*, vol. XXIX, 2014, p. 91-118.

53 Éric Brian, « Statistique administrative et internationalisme statistique pendant la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle », *Histoire & Mesure*, vol. 4, n<sup>o</sup> 3-4, 1989, p. 201-224 ; Marc André Gagnon, « Les réseaux de l'internationalisme statistique (1885-1914) », *L'ère du chiffre. Systèmes statistiques et traditions nationales / The Age of Numbers. Statistical Systems and National Traditions*, J.-P. Beaud, J.-G. Prévost éd., Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2000, p. 189-220.

54 Émile Levasseur, *L'enseignement primaire dans les pays civilisés*, Paris-Nancy, Berger-Levrault et Cie, 1897.

fruit d'un travail de récolte de données commencé à Vienne, poursuivi dans le cadre de l'Institut international de statistique fondé en 1885 et même primé lors de l'Exposition universelle de Saint-Louis en 1904<sup>55</sup>.

## L'émergence du modèle américain

Signe annonciateur d'une compétition internationale fondée sur les performances scolaires, la participation française aux sections scolaires des expositions universelles fait aussi émerger les contours d'un américanisme assez marqué, voire d'une véritable américanophilie. Dans son ouvrage *La République des universitaires*, Christophe Charle identifie le tournant du siècle comme le moment où s'affirme en France la référence au modèle universitaire américain. En ce qui concerne les degrés inférieurs du système éducatif, en revanche, l'intérêt pour les faits scolaires d'outre-Atlantique se manifeste plus précocement. Il est particulièrement frappant de noter que cette sympathie militante pour l'œuvre scolaire de la « république sœur » se développe au moment même où certaines recherches récentes, fondées sur des témoignages littéraires et journalistiques, laissent penser que prévalait dans l'opinion française une image plutôt négative des États-Unis<sup>56</sup>.

Sans vouloir nécessairement remettre en question les résultats de ces travaux, il convient tout d'abord de signaler le grand investissement des États-Unis dans l'organisation des expositions et des congrès, qui peut expliquer le retentissement de la pédagogie américaine dans l'Hexagone. Tout comme pour les Français, c'est une occasion de montrer aux observateurs étrangers les progrès accomplis dans ce domaine : à Philadelphie, les Américains sont conscients que « l'épreuve sera sévère »<sup>57</sup>, selon les termes de James P. Wickersham, responsable de l'instruction publique pour l'État de Pennsylvanie entre 1866 et 1881. Sévère, certes, mais réussie. Du côté français, l'enseignement primaire américain est l'objet d'une très grande attention. La délégation qui se rend à Philadelphie lui consacre un impressionnant compte rendu. Elle est composée de Ferdinand Buisson, Bonaventure Berger (inspecteur primaire de la Seine et futur directeur du Musée pédagogique), d'un inspecteur primaire (Laporte) et de trois instituteurs désignés par la Société d'instituteurs et des institutrices de la Seine (Olagnier, Rauber et Valens). Lors de leur arrivée le 18 juillet 1873, ils entament un séjour de cinq semaines consacré à

55 Benjamin Buisson, *Exposition internationale de Saint-Louis, 1904. Section française. Rapport du groupe 1 (instruction primaire)*, Paris, Comité français des expositions à l'étranger, 1908, p. 18-19.

56 Philippe Roger, *L'ennemi américain, généalogie de l'antiaméricanisme français*, Paris, Seuil, 2002 ; Jacques Portes, *Une fascination réticente. Les États-Unis dans l'opinion française*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1990.

57 George Hodgins, *Special Report to the Honorable the Minister of Education on the Ontario Educational Exhibit and the Educational Features of the International Exhibition at Philadelphia, 1876*, Toronto, Hunter, Rose & Co, 1877, p. 9.

une étude complète du système scolaire. Celui-ci comprend la visite des différents pavillons nationaux de l'Exposition universelle ainsi qu'une série de visites dans les écoles de plusieurs États américains et des provinces canadiennes de l'Ontario et du Québec. L'enquête s'intéresse à tous les aspects du système primaire américain. Buisson reste impressionné par le *free school system*, qu'il explique par la nécessité d'initier les nouveaux immigrants à l'exercice de la démocratie, par l'enseignement de l'histoire (profondément lié à l'instruction civique) ainsi que par le recrutement sur une base sociale large des *high schools*. En revanche, il se montre plus sceptique sur la coéducation des sexes dans tous les degrés de l'enseignement, excepté pour l'enseignement primaire, car elle permettrait une meilleure évaluation des élèves. Il faut remarquer que la posture des délégués se veut, sans grande surprise, scientifique et non partisane. Dans ce cas aussi, l'enquête produit un faisceau de renseignements et de documentations qu'il s'agit de mettre à disposition de « ceux qui veulent que l'instruction primaire en France, sans se modeler sur autrui, s'inspire assez de ce que produisent de meilleur tous les autres pays pour n'avoir à redouter la comparaison avec aucun d'eux »<sup>58</sup>. Un volume recueillant les devoirs d'écoliers américains est également édité en 1877<sup>59</sup>. Le journal *Le Temps* publie en mars 1878 un article élogieux sur la publication dirigée par Buisson en soulignant que « la commission scolaire de Philadelphie a rempli son mandat de la façon la plus honorable pour [le] pays et la plus utile à la cause de ['] instruction publique »<sup>60</sup>. Toutefois, le degré d'« imitation » acceptable n'est jamais vraiment explicité. La volonté de faire ressortir la spécificité nationale française est en revanche constamment présente. Ferdinand Buisson, proche de certaines grandes figures de la pédagogie américaine, n'hésite d'ailleurs pas à l'admettre :

L'école est une institution sociale, inséparable de la société elle-même, impossible à transporter toute faite d'un pays à l'autre ou d'un régime à l'autre. Eussions-nous vu en Amérique, la perfection du système scolaire, il n'en serait pas moins chimérique de notre part de conclure à l'importation de ce système.<sup>61</sup>

Cette fascination pour l'école américaine se manifeste également les années suivantes, une fois les principales lois scolaires établies. En 1884, lors de la *World's Industrial and Cotton Centennial Exposition* de La Nouvelle-Orléans la participation des pays étrangers est relativement réduite. La Belgique et l'Angleterre, par exemple, ne participent pas officiellement alors que le Japon organise une exposition importante. La section française est dirigée par un véritable expert

58 F. Buisson, *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne en 1873*, ouvr. cité, p. 677.

59 Ferdinand Buisson, *Devoirs d'écoliers américains, recueillis à l'Exposition de Philadelphie (1876) et traduits par A. Legrand*, Paris, Hachette, 1877.

60 Institut français d'éducation (ancien INRP), Buisson RF 119, *Le Temps*, 23 mai 1878. Cité par K. Dittrich, *Experts Going Transnational*, ouvr. cité, p. 183.

61 F. Buisson, *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Philadelphie en 1876*, ouvr. cité, p. 669.

des questions scolaires anglo-saxonnes : Benjamin Buisson, fin connaisseur des systèmes scolaires anglais et américains<sup>62</sup>. Lors de l'Exposition, son but est de faire état des nouveautés du mouvement scolaire américain en prenant comme point de comparaison le compte rendu rédigé par son frère huit ans auparavant. Il s'agit également de mettre à jour les informations et les analyses formulées par deux chargés de mission (Paul Passy et Marie Ladreyt) qui, en 1883, ont étudié le système américain<sup>63</sup>. Les considérations de Buisson prolongent celles de ses prédécesseurs. Selon lui, dans le système américain, l'instruction est considérée comme un intérêt public. Le fort taux de scolarisation, l'accroissement du nombre d'écoles et du personnel enseignant constitueraient les atouts principaux de ce système. Le lien entre la scolarisation du peuple et les principes politiques démocratiques de la république américaine est mis en avant :

Généraliser les connaissances usuelles, multiplier les centres d'instruction secondaire, supérieure et professionnelle, c'est fortifier l'unité américaine, sauvegarder la république, relever le prestige national et augmenter pour le pays comme pour les individus les chances de victoire dans la lutte pour l'existence.<sup>64</sup>

La prétendue proximité des structures politiques et des idéaux démocratiques entre les deux pays favorise ce regard privilégié sur les questions de la scolarisation du peuple. Ferdinand Buisson, mais surtout son frère Benjamin expliquent comment le caractère démocratique de l'école américaine, qui se manifeste dans l'accès de masse à l'instruction primaire et dans le large éventail social de l'enseignement secondaire, résulterait même des principes inspirés par la Révolution française :

Il est bien naturel que nos législateurs cherchant des inspirations au moment de remodeler notre système scolaire, aient reporté leurs regards vers celui de cette Amérique qui est demeurée plus fidèle que la France à l'esprit de la Révolution française.<sup>65</sup>

Ce consensus sur des idéaux politiques fait des États-Unis un modèle de référence pour les questions relatives à l'enseignement primaire<sup>66</sup>. Or, si les atouts du système sont reconnus, et donc susceptibles d'être importés en France, les limites du modèle sont également bien identifiées. Le régime fédéral qui

62 Son collègue Gabriel Compayré note que Benjamin Buisson « n'est pas un inconnu en Amérique, où le nom de son frère est populaire parmi les pédagogues et où lui-même s'est créé de nombreuses relations lors de l'Exposition de La Nouvelle-Orléans ». Voir Gabriel Compayré, « Les congrès scolaires de Chicago », *Revue pédagogique*, vol. 23, n° 11, 1893, p. 408.

63 Voir les deux comptes rendus de ces missions : Paul Passy, *L'instruction primaire aux États-Unis. Rapport présenté au ministre de l'Instruction publique*, Paris, C. Delagrave, 1885, et Marie-Casimir Ladreyt, *L'instruction publique en France et les écoles américaines*, Paris, J. Hetzel, 1883.

64 B. Buisson, *Rapport sur l'instruction publique à l'Exposition universelle de La Nouvelle-Orléans*, ouvr. cité, p. 254.

65 *Ibid.*, p. 254-255.

66 Klaus Dittrich, « Die amerikanische Referenz der republikanischen Grundschule Frankreichs : Kulturtransfer auf Weltausstellungen im 19. Jahrhundert », *Transkulturalität. Gender- und bildungshistorische Perspektiven*, W. Gippert, P. Götte, E. Kleinau éd., ouvr. cité, p. 161-180.

laisse l'organisation du système scolaire aux États, voire aux municipalités et aux communes, s'oppose radicalement à la conception centralisatrice du modèle républicain français. L'insuffisance de l'inspection scolaire, l'instabilité de la position des instituteurs, la modicité de leurs traitements et, enfin, l'absence de sanctions contre l'absentéisme scolaire dans certains États atténuent l'enthousiasme sur la possibilité d'emprunts au système américain<sup>67</sup>.

Un certain intérêt, bien que plus marginal et tardif, se manifeste également pour l'enseignement professionnel et technique, notamment lors de l'Exposition universelle de Chicago en 1893. À cette occasion, le directeur de l'enseignement industriel et commercial au sein du ministère du Commerce est chargé d'une mission afin d'étudier ces questions. Son but est de procéder à un « examen approfondi de l'organisation de cet enseignement, des méthodes employées, des résultats obtenus », un travail en somme « qui pouvait se faire uniquement lors de la *World's Fair* »<sup>68</sup>. Parmi les membres de la délégation qui se chargent de la rédaction des rapports et des comptes rendus, on trouve à nouveau Benjamin Buisson (pour l'enseignement primaire), Eugène Martin, inspecteur général de l'enseignement primaire à Montargis et directeur de l'école primaire supérieure de Hirson (pour l'enseignement manuel), Gabriel Compayré<sup>69</sup> et Jules Steeg, directeur du Musée pédagogique qui se charge du rapport général. La visite des écoles du pays constitue toujours une étape obligée. Martin se concentre par exemple sur les écoles professionnelles. Il souligne comment « l'accueil engageant qu'il a trouvé dans toutes les parties des États-Unis [...] auprès des spécialistes de l'instruction manuelle » lui a prouvé « avec quelle gratitude ses collègues d'Amérique avaient recueilli ses informations compétentes sur les côtés techniques de notre enseignement primaire »<sup>70</sup>. Après son arrivée à New York, la première école qu'il visite est la *Workingman's School* fondée par Félix Adler. Les jours suivants il se rend au *Pratt's Institute*, au *Drexel Institute* de Philadelphie ainsi qu'à la *Chicago Manual Training School*<sup>71</sup>. Martin a aussi plusieurs conversations avec Calvin Woodward, le pionnier de l'enseignement manuel aux États-Unis<sup>72</sup>.

67 B. Buisson, *Rapport sur l'instruction publique à l'Exposition universelle de La Nouvelle-Orléans*, ouvr. cité, p. 254-255.

68 Louis Gaston Favette, « Enseignement industriel et commercial », *Exposition internationale de Chicago en 1893*, L. G. Favette, J. Steeg, J. Steeg, ouvr. cité, p. 3.

69 Il est l'auteur de deux rapports : *Rapports de la délégation envoyée à l'Exposition colombienne de Chicago par le ministère de l'Instruction publique. 1893. Enseignement secondaire*, Paris, Hachette et Cie, 1896 ; *Rapports de la délégation envoyée à l'Exposition colombienne de Chicago par le ministère de l'Instruction publique. 1893. Enseignement supérieur*, Paris, Hachette et Cie, 1896.

70 G. Compayré, « Les congrès scolaires de Chicago », art. cité, p. 410.

71 Sur ces visites, voir K. Dittrich, *Experts Going Transnational*, ouvr. cité, p. 228.

72 Calvin Woodward, *The Manual Training School, Comprising a Full Statement of its Aims, Methods, and Results, with Figured Drawings of Shop Exercises in Woods and Metals*, Boston, D. C. Heath & Co., 1887.

En raison des visites dans les établissements scolaires, des nombreuses rencontres et discussions, les expositions universelles constituent des moments où se construit une sociabilité entre les réformateurs. Ces contacts, en plus d'enrichir les réflexions des délégués français, débouchent également sur la mise en place d'intenses correspondances. Un réseau transatlantique se développe, exploité notamment par la *Revue pédagogique*, qui reçoit donc des informations et des documents. C'est avec ces mots que Compayré promet le maintien des contacts et la diffusion des informations récoltées sur le Nouveau Continent en France :

Nous nous sommes séparés qu'à regret des amis qui nous ont témoigné là-bas une si cordiale bienveillance. Nous espérons les revoir en France, en 1900, où je me suis permis dans une dernière allocution de leur donner rendez-vous. En attendant, la correspondance entretiendra les relations, les liaisons nouées dans les congrès de Chicago ; la lecture et la méditation des documents de toute espèce qu'on a mis si généreusement à disposition achèveront de nous faire connaître tout ce qu'il y a de bon, d'excellent, dans les méthodes américaines.<sup>73</sup>

En définitive, cette fascination pour le modèle américain doit être mise en relation avec le fait que de nombreuses expositions universelles sont organisées dans ce pays. Cela a évidemment un impact sur le nombre de missions pédagogiques françaises. En outre, la présence inconstante et la pauvreté des sections scolaires de pays comme l'Allemagne, la Suisse et l'Angleterre amènent les visiteurs à se pencher avec plus d'attention sur les écoles américaines. Ces événements ne donnent pas aux réformateurs français l'occasion de découvrir le système scolaire de ces pays et, de ce fait, l'importance du modèle américain risque d'être surévaluée. Si l'étude des sections scolaires des expositions peut éclairer les relations transatlantiques entre réformateurs français et américains, elle ne permet pas, comme le souligne très justement Klaus Dittrich, de saisir l'importance et l'intensité des contacts entre les réformateurs français et allemands<sup>74</sup>. Analyser l'ensemble des supports régissant la circulation internationale des idées pédagogiques est donc indispensable, dans la mesure où l'examen des missions et des revues mené dans la première partie de ce travail montre que le modèle allemand, en cette fin de siècle, est une référence omniprésente.

73 G. Compayré, « Les congrès scolaires de Chicago », art. cité, p. 410-411.

74 K. Dittrich, *Experts Going Transnational*, ouvr. cité, p. 341.



---

## 4. Les congrès internationaux de l'enseignement : les espaces de l'échange intellectuel

---

Espaces de présentation des réalisations nationales dans le domaine éducatif, les expositions universelles favorisent également les contacts entre les réformateurs. En effet, au même moment que ces événements se tiennent de nombreux congrès internationaux consacrés à la réforme de l'instruction publique. Ces congrès constituent un élément majeur de l'internationalisation de la question scolaire à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>1</sup>. Ce chapitre en examine les enjeux, les acteurs et les thématiques. Il procède tout d'abord à la catégorisation de ces rencontres afin de préciser leur rôle dans l'échange intellectuel international. Il se focalise ensuite sur le noyau de réformateurs français qui promeut ce type d'activités ainsi que sur l'étude des principaux dossiers qui y sont traités. Enfin, le chapitre analyse l'articulation entre les sphères nationale et internationale. Le but est d'examiner le poids des contraintes et des enjeux nationaux, qui se manifestent par exemple dans l'élaboration de l'agenda scientifique des congrès, et leur articulation avec l'émergence d'idéaux et de principes qui deviennent de plus en plus « universels ».

### Éducation et congrès internationaux

Dès le début des années 1870, de nombreuses rencontres internationales portent sur l'ensemble des problèmes relatifs à l'organisation des systèmes éducatifs.

1 Eckhardt Fuchs, « Räume und Mechanismen der internationalen Wissenschaftskommunikation und Ideenzirkulation vor dem Ersten Weltkrieg », *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, vol. 27, n° 1, 2002, p. 122-140.

Lieux d'élaboration et d'expression d'une demande sociale, les congrès se configurent, selon Christophe Prochasson, comme des espaces privilégiés pour l'échange intellectuel<sup>2</sup>. Des spécialistes mais aussi de simples amateurs peuvent y apporter leurs interprétations des faits sociaux et défendre leurs modèles. En tant qu'espaces de légitimation et de pouvoir, ils permettent finalement à la notion de « circulation » de « quitter le domaine de la métaphore pour revêtir un sens concret »<sup>3</sup>. Or, les questions scolaires ne constituent qu'un volet de l'ensemble des dossiers portés à l'attention d'un public international. Le tableau suivant montre la véritable explosion du nombre de congrès internationaux, tous domaines confondus, dans la seconde partie du XIX<sup>e</sup> siècle.

Tableau 8. Nombre de congrès internationaux, 1850-1914

Années	Nombre	Années avec le plus grand nombre de congrès	
1850-1859	23	-	-
1860-1869	95	1867	24
1870-1879	235	1878	65
1880-1889	386	1889	111
1890-1899	654	1893	95
1900-1914	2320	1910	258

Source : Voir Éric Brian, « Transactions statistiques au XIX<sup>e</sup> siècle. Mouvements internationaux de capitaux symboliques », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 145, 2002, p. 38 ; Eckhardt Fuchs, « Educational sciences, morality and politics », art. cité, p. 759. À noter qu'en 1900, année de l'Exposition universelle de Paris, se tiennent 232 congrès internationaux.

Les problématiques relatives à l'enfance sont débattues au sein d'un nombre très important de congrès, consacrés non seulement à l'éducation, mais aussi à la famille, à l'hygiène et à la protection sociale. C'est justement en analysant le vaste déploiement de discours à l'échelle internationale que Catherine Rollet identifie l'émergence progressive d'une culture commune sur l'enfance<sup>4</sup>. Tout en fournissant des pistes de recherche stimulantes, les travaux historiques sur l'action des congrès dans ce domaine se limitent essentiellement à la question de la protection sociale et sanitaire. L'éducation et l'enseignement restent en revanche un champ de recherche plus négligé<sup>5</sup>. Pourtant, le nombre de rencontres internationales y est considérable et le spectre des thématiques abordées

- Christophe Prochasson, « Les congrès, lieux de l'échange intellectuel. Introduction », *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, n° 7, 1989, p. 5-22.
- Ibid.*, p. 7.
- C. Rollet, « La santé et la protection des enfants vues à travers les congrès internationaux », art. cité, p. 113-116.
- Outre les travaux d'Eckhardt Fuchs, voir l'article de Marco Cicchini, « Un bouillon de culture pour les sciences de l'éducation ? Le congrès international d'éducation morale (1908-1934) », *Paedagogica Historica*, vol. 40, n° 5-6, 2004, p. 633-656.

très large : presque toutes les filières scolaires et les disciplines ont en effet fait l'objet de questionnements dans le cadre d'au moins un congrès<sup>6</sup>.

Comblant cette lacune requiert un travail préalable d'identification et de sélection d'une série de congrès relativement homogène et fournissant des sources suffisantes à leur étude. Au moins deux répertoires plus ou moins exhaustifs sont à la disposition des chercheurs. En 1938, Gregory Winifred a publié, sous les auspices de la *Bibliographical Society of America*, une liste des congrès internationaux qui se sont tenus à partir de 1840<sup>7</sup>. Les catalogues les plus utilisés demeurent néanmoins ceux publiés par l'Union des associations internationales en 1960 et en 1964<sup>8</sup>. Grâce à ce travail de recensement il a été possible d'identifier et de retenir deux types de congrès, répertoriés dans le tableau suivant. Le choix s'explique aisément : ceux-ci concernent en effet l'organisation, la structure et la coordination des différents degrés d'enseignement (primaire, secondaire, professionnel/technique). Le mouvement réformateur international y aborde non seulement les questions relatives à la pédagogie, aux contenus et aux méthodes d'enseignement mais également tous les problèmes sociaux, économiques et politiques liés à la mise en place des systèmes scolaires modernes. Ce dernier aspect est décisif et permet d'aller au-delà de l'aspect purement technique pour mener une réflexion plus large sur la place des structures scolaires dans les sociétés occidentales de l'époque.

La première série est constituée par des congrès à vocation généraliste. Ceux-ci se tiennent essentiellement entre le milieu des années 1870 et le milieu des années 1880 (à l'exception de celui de Chicago). Ils constituent ce qu'on pourrait dénommer la première vague de rencontres internationales. Il s'agit de grandes réunions parallèles aux expositions universelles, qui cherchent à aborder les problèmes éducatifs dans leur ensemble. La deuxième série est constituée par les congrès qui se focalisent sur des filières scolaires déterminées. En effet, à partir du milieu des années 1880, les rencontres portent de plus en plus sur des sujets spécifiques : les enseignements primaire, secondaire et technique font ainsi l'objet de questionnements distincts.

6 Il s'agit notamment des congrès de l'enseignement du dessin, de l'enseignement ménager, de l'éducation morale, de l'éducation physique et de l'hygiène scolaire.

7 Gregory Winifred, *International Congresses and Conferences, 1840-1937. A Union List of their Publications Available in Libraries of the United States and Canada*, New York, Wilson, 1938.

8 Union des associations internationales, *Les congrès internationaux de 1681 à 1899, de 1900 à 1919. Liste complète*, Bruxelles, UAI, 1960-1964. Des informations utiles se trouvent aussi dans Hannah Grombach, *Bibliographie des principaux organismes et congrès internationaux dans le domaine des sciences appliquées*, Zurich, École polytechnique, 1945, et Robert Doré, *Essai d'une bibliographie des congrès internationaux*, Paris, Librairie Champion, 1923.

Tableau 9. Liste des congrès internationaux consacrés à l'enseignement, 1876-1910

Dénomination	Année	Lieu	Événement	Associations internationales
Congrès international de l'enseignement	1876	Philadelphie	EU	
	1880	Bruxelles	-	
	1884	Londres	LHE	
	1884/1885	New Orleans	EU	
		Chicago	EU	
Congrès international des instituteurs	1884	Le Havre	-	Bureau international des associations d'instituteurs (1905)
Congrès international de l'enseignement primaire	1889	Paris	EU	
	1900	Paris	EU	
	1905	Liège	EU	
	1910	Paris	-	
Congrès international de l'enseignement secondaire et supérieur	1889	Paris	EU	Bureau international de l'enseignement secondaire (1912)
Congrès international de l'enseignement secondaire	1900	Paris	EU	
Congrès international de l'enseignement technique, commercial et industriel	1886	Bordeaux	-	Comité permanent des congrès de l'enseignement technique (1895-1900)
	1889	Paris	EU	
	1895	Bordeaux	-	
	1897	Londres	-	
	1898	Anvers	-	
	1899	Venise	-	
	1900	Paris	EU	
	1906	Milan	EU	
1910	Vienne	-		

EU : Exposition universelle ; LEH: *London Health Exhibition*.

Les congrès internationaux répertoriés dans ce tableau présentent cinq caractéristiques. Premièrement, ils se déroulent en bonne partie parallèlement aux expositions universelles. Dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, les années comprenant le plus grand nombre de congrès coïncident avec la tenue des expositions. Lieux d'exhibition de la puissance nationale ou, selon Walter Benjamin, « centres de pèlerinage de la marchandise-fétiche »<sup>9</sup>, ces dernières présentent dès les années 1860 des sections permanentes consacrées à l'enseignement et aux méthodes pédagogiques en vigueur dans les pays. À cette « mise en scène » des réalisations nationales s'ajoutent des rencontres destinées à la confrontation et à la discussion des principaux problèmes scolaires de l'époque. Le lien étroit entre les deux événements témoigne du rôle des expositions en tant que pôle d'attraction des activités internationales.

9 Walter Benjamin, *Paris, capitale du XIX<sup>e</sup> siècle* [1939], Paris, Allia, 2003, p. 19.

Deuxièmement, ces congrès se caractérisent par leur fragmentation et l'absence de toute organisation ou structure centralisée. Malgré une apparente cohérence, les congrès répertoriés dans le tableau sont des événements ponctuels, liés à des commémorations ou à des événements particuliers comme les expositions. Hormis quelques exceptions, il est donc difficile d'y voir une continuité claire en termes d'acteurs, de thèmes et de solutions envisagées. Contrairement au champ académique ou à celui de la réforme sociale, les congrès de l'enseignement ne s'inscrivent pas dans un mouvement qui vise à uniformiser les disciplines et les législations au niveau international. Ils sont plutôt des lieux d'échange informels, et ne mettent pas à l'ordre du jour la question de l'harmonisation des politiques scolaires nationales ou la fabrication d'un modèle scolaire universel<sup>10</sup>. Les premiers bureaux ou fédérations internationales dans le domaine éducatif sont d'ailleurs mis en place tardivement et leur action connaît de nombreuses limites.

Troisièmement, le cadre géographique demeure essentiellement européen, à l'exception des congrès organisés aux États-Unis lors des expositions de Philadelphie, de La Nouvelle-Orléans et de Chicago<sup>11</sup>. La France, avec ses dix congrès, occupe une place importante. Il est aussi intéressant de remarquer que la plupart des événements se tiennent dans un laps de temps réduit, essentiellement entre 1876 et 1900. La densité de ces rencontres dans une période si limitée témoigne de l'importance de ce créneau temporel, décisif pour la construction des systèmes scolaires modernes. La pratique des congrès se développe donc dans un contexte précis pour répondre à des besoins spécifiques.

Quatrièmement, ces rencontres constituent des plateformes de discussion et de comparaison, des espaces d'élaboration et d'expression d'une demande sociale, qui rassemblent un public international de spécialistes composé d'administrateurs, de pédagogues et de professeurs des différents degrés d'enseignement. Dans le cas français, les congrès réunissent l'élite pédagogique républicaine qui participe régulièrement à l'organisation et à la promotion de ces événements. L'échange, la comparaison, voire la collaboration sont toujours l'objectif prioritaire des congressistes. Cette volonté se manifeste non seulement lors du déroulement des congrès, mais aussi lors des nombreux banquets et visites

10 Sur la mise en place de cadres communs dans le champ de la réforme sociale, voir Michel Dreyfus, « Mutualité et organisations politiques et sociales internationales (1889-1939) », *Vingtième Siècle*, n° 48, 1995, p. 92-102; Rainer Gregarek, « Le mirage de l'Europe sociale. Associations internationales de politique sociale au tournant du xx<sup>e</sup> siècle », *Vingtième Siècle*, n° 48, 1995, p. 103-118.

11 Un congrès pédagogique est aussi organisé à Rio de Janeiro, dans le cadre de l'Exposition internationale de 1883. Voir AN, F17 3098. Congrès divers. Congrès pédagogique, Rio de Janeiro, 1883. Sur le rôle des congrès scientifiques internationaux dans le façonnement d'une « communauté scientifique » dans les pays extra-européens, voir Eckhardt Fuchs, « The politics of the republic of learning : international scientific congresses in Europe, the Pacific Rim, and Latin America », *Across Cultural Borders. Historiography in Global Perspective*, E. Fuchs, B. Stuchtey éd., Lanham, Rowman and Littlefield, 2002, p. 205-244.

d'établissements scolaires qui les accompagnent<sup>12</sup>. À cet égard, la circulaire du comité d'organisation du congrès sur l'enseignement secondaire de Paris en 1889 est très claire :

Les esprits d'élite en tout pays comprennent que, dans l'intérêt de la communauté politique à laquelle ils appartiennent, il leur importe de ne pas rester étrangers aux expériences accomplies au-dehors [...] et que les échanges de pays à pays sont devenus une condition essentielle de prospérité et de progrès.<sup>13</sup>

Enfin, les congrès façonnent des schémas de pensée et permettent d'établir des réseaux internationaux d'acteurs œuvrant à la résolution des principaux problèmes éducatifs, à un moment où, en Europe, les fonctions politiques, sociales et économiques des systèmes scolaires sont profondément repensées. En parlant de l'état de « crise » et de « transition » dans lequel se trouverait l'enseignement secondaire européen, Alfred Croiset, doyen de la faculté des lettres de Paris et président du congrès de l'enseignement secondaire de 1900, souligne en ces termes le rôle et l'utilité des rencontres internationales :

Il appartiendra à notre Congrès, composé d'hommes libres et compétents de toutes les nations, de préciser les principales causes de ce malaise universel, et d'en indiquer les remèdes possibles et désirables. Là est la raison de cette assemblée : là doivent tendre ses efforts ardents et compréhensifs.<sup>14</sup>

Le but est donc de faire face aux défis qui peuvent se poser simultanément dans plusieurs pays, sans pour autant formuler des résolutions ou des normes contraignantes. Le grand pédagogue suisse Alexandre Daguët signale ainsi très tôt comment « l'avantage, la grande utilité de l'Exposition et des congrès consiste surtout dans ces rapprochements, pareils à un miroir, où chaque pays peut se voir avec ses qualités et ses défauts »<sup>15</sup>. Finalement, comme le remarquera plus tard Benjamin Buisson, le succès d'un congrès ne se mesurerait pas en termes de solutions définitives des problèmes, mais plutôt en termes d'échange d'idées, de mise en place de relations et de correspondances entre les réformateurs<sup>16</sup>.

12 Henry Bérenger, *Ministère du commerce, de l'industrie, des postes et des télégraphes. Exposition universelle internationale de 1900. Direction générale de l'exploitation. Congrès international de l'enseignement secondaire, tenu à Paris du 31 juillet au 5 août 1900. Procès-verbaux sommaires*, Paris, Imprimerie nationale, 1900, p. 28.

13 *Le congrès international de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire en 1889*, Paris, G. Chamerot, 1890, p. 5.

14 *Le congrès international de l'enseignement secondaire à l'Exposition universelle de 1900. Procès-verbaux et comptes rendus officiels*, Paris, A. Colin, 1901, p. 10.

15 *Rapports sur l'Exposition scolaire de Paris en 1867, adressés aux gouvernements cantonaux et à la Société des instituteurs de la Suisse romande par les délégués des cantons et de la Société : MM. Chappuis-Vuichoud, Maillard, Favre, Biolley, Paroz, Fromageat et Guerne. Rapports complétés, mis en ordre et précédés d'une introduction par A. Daguët, président de la délégation et rapporteur général*, Lausanne, Imprimerie Borgeaud, 1868, p. 133.

16 B. Buisson, *L'enseignement primaire aux congrès d'éducation et à l'Exposition scolaire de Chicago*, ouvr. cité, p. xv.

## L'éducation : genèse d'un problème international

Les premiers congrès internationaux se tiennent à partir du milieu des années 1870, lors des expositions de Philadelphie, de La Nouvelle-Orléans, de Chicago ainsi qu'à l'occasion du cinquantième anniversaire de l'indépendance de la Belgique. Dans cette première phase, encore de tâtonnement, la présence des délégués français est assez réduite, sauf lors du congrès de Bruxelles en 1880. Répertoriés dans la première catégorie du tableau ci-dessus, ils se distinguent par leur ambition généraliste. Les sujets débattus abordent en effet l'ensemble des filières scolaires et les délégués aux expositions agissent en tant que représentants officiels de leur propre État.

Le premier congrès d'envergure se déroule à Philadelphie en 1876. Il est proposé par John Eaton en 1874, mais les gouvernements étrangers ne recevront aucune invitation officielle pour y envoyer des délégués, la réunion étant de nature plutôt informelle. Il est organisé par les éducateurs américains les plus connus de l'époque. Outre Eaton, le comité d'organisation réunit les responsables de l'instruction publique de plusieurs États américains, dont les bien connus « croisés de l'éducation » : John D. Philbrick (Boston), James P. Wickersham (Pennsylvanie), William H. Raffner (Virginie) et Alonzo Abernethy (Iowa). La participation est assez réduite. Seulement vingt-huit personnes sont présentes, essentiellement des délégués déjà sur les lieux pour l'Exposition, provenant de treize pays différents (Argentine, Autriche-Hongrie, Brésil, Canada, Angleterre, Finlande, Allemagne, Hawaï, Japon, Russie, Espagne, Suède et États-Unis). La France est absente, en dépit de l'effort déployé par Ferdinand Buisson et par sa délégation. *L'International Conference on Education* se déroule sur plusieurs sessions entre le 10 mai et le 1<sup>er</sup> novembre. Elle est ouverte à toute personne intéressée, sans critères de participation particuliers. Le but du congrès est tout simplement d'offrir une tribune libre permettant aux différents délégués de présenter un état des lieux de l'éducation dans leur pays. Il ne porte donc pas sur des problèmes spécifiques préalablement sélectionnés, mais se limite à un exposé oral à propos des sections scolaires de l'Exposition. Après des communications de trente minutes, effectuées en anglais mais avec la présence d'un traducteur, il s'ensuit une rapide discussion<sup>17</sup>. La simplicité du fonctionnement de la rencontre n'empêche pas l'émergence d'une posture intellectuelle et scientifique particulière, reprise d'ailleurs lors de tous les autres congrès internationaux de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Celle-ci se décline sur

17 Sur cette conférence, voir le *Rapport International Conference on Education. Held at Philadelphia, July 17 and 18, in Connection with the International Exhibition of 1876*, Washington, Government Printing Office, 1877.

deux registres. D'une part, le principe de la comparaison et de l'apprentissage des expériences d'autrui est explicitement mis en avant. William Phelps, président de la *National Education Association*, le souligne lors de l'ouverture de la conférence : « [...] nous désirons, en tant qu'éducateurs de la plus jeune nation existante, apprendre de ceux qui nous ont précédés. »<sup>18</sup> D'autre part, John Eaton insiste avec force sur l'utilité de ces rencontres pour alimenter l'échange intellectuel international. En dépit de l'absence de délégués français, il en propose d'ailleurs la poursuite lors des expositions universelles suivantes, notamment celle de Paris qui doit se dérouler deux ans après<sup>19</sup>.

Toutefois, aucun congrès international ne se tiendra à Paris en 1878. Après Philadelphie, les rencontres à vocation généraliste se poursuivent donc à Bruxelles en 1880, à Londres en 1884, à La Nouvelle-Orléans en 1885 et à Chicago en 1893. Les réformateurs français y participent à des degrés d'investissement variables. Lors du congrès de Bruxelles, promu par la Ligue belge de l'enseignement dans le cadre du cinquantième anniversaire de l'indépendance du pays, la présence française est massive<sup>20</sup>. La proximité géographique permet en effet l'envoi de nombreux délégués officiels du gouvernement, des villes et des sociétés d'enseignement ainsi que la participation de simples instituteurs et professeurs intéressés par le sujet. Parmi les 150 membres français, l'élite pédagogique républicaine est très bien représentée. Il convient notamment de souligner la présence de Ferdinand Buisson, Émile Levasseur, Célestin Hippeau, Ernest Lavisse, Michel Bréal, Gustave Salicis, Jean Macé et Edmond Dreyfus-Brisac, qui se chargent également d'un grand nombre d'interventions lors des assemblées générales<sup>21</sup>. Le congrès de Bruxelles est le premier à se tenir sur le Vieux Continent. La Ligue belge met en place un réseau de collaborateurs étrangers pour établir le programme et rédiger des rapports préparatoires<sup>22</sup>. Les problèmes éducatifs y sont abordés lors de plusieurs sessions thématiques incluant l'ensemble des filières scolaires. Comme à Philadelphie, l'échange intellectuel est à nouveau mis au centre de la démarche, et les différents délégués, tout en reconnaissant les limites des discussions internationales, en soulignent le caractère profondément inédit. Les perceptions parfois contradictoires des problématiques scolaires sont mentionnées parmi les limites de cette rencontre. Les enjeux spécifiques aux différents contextes nationaux rendent

18 *Ibid.*, p. 11.

19 *Ibid.*, p. 85.

20 À ce congrès participent des délégations provenant de Belgique, de France, d'Allemagne, d'Angleterre, d'Autriche-Hongrie, du Brésil, du Chili, du Danemark, d'Espagne, des États-Unis, d'Italie, du Portugal, des Pays-Bas, de Russie, de Suède, de Norvège et de Suisse.

21 Rauber, *Congrès international de l'enseignement, tenu à Bruxelles du 22 au 29 août 1880. Comptes rendus des assemblées générales. Rapport*, Paris, C. de Mourgues, 1880, p. 90.

22 Ligue belge de l'enseignement, *Congrès international de l'enseignement*, Bruxelles, Office de publicité, 1882, p. 14.

en effet difficile l'élaboration de solutions communes. En outre, les communications doivent être effectuées en français, langue officielle, alors que tous les participants ne le maîtrisent pas nécessairement. Le conseiller d'État et ancien directeur de l'enseignement supérieur Armand Du Mesnil se demande même si les congrès ne sont pas plus utiles pour les relations interpersonnelles qu'ils permettent d'établir que pour leur contenu. Dans le rapport envoyé à Jules Ferry en 1880, il salue en effet tout particulièrement la sociabilité rendue possible par cette rencontre :

En attendant l'heure des réunions, Russes, Espagnols, Anglais, Italiens, Français se rencontraient [...]. On reprenait les discussions de la veille ou du matin, on tombait d'accord sur quelques points, ou bien on continuait de se contredire, mais toujours pour se serrer la main en se séparant.<sup>23</sup>

Les congrès suivants se déroulent en Angleterre et aux États-Unis et y participent uniquement des délégués officiels. À Londres, lors de la *Health International Exhibition* se tient une conférence sur l'éducation qui débute le 4 août avec trente-neuf délégués de quinze pays, y compris John Eaton et Ernst von Sallwürk, correspondant allemand de la *Revue internationale de l'enseignement*<sup>24</sup>. Outre les thématiques liées à la protection de l'enfance, la conférence porte sur les méthodes de l'instruction primaire, l'enseignement universitaire et technique ainsi que sur la formation des enseignants<sup>25</sup>. La France est représentée par une délégation assez nombreuse : elle est notamment composée par les frères Buisson, Ferdinand et Benjamin, ce dernier étant omniprésent lors de ces événements dans les pays anglo-saxons (il est le cas échéant le délégué de la Société pour l'étude des questions de l'enseignement supérieur avec le philologue Arsène Darmesteter). La délégation comprend également Louis Liard, alors recteur de l'académie de Caen, et Albert Dumont, membre de l'Institut et professeur de théologie à la faculté protestante de Paris<sup>26</sup>.

Les deux derniers congrès se tiennent sur le Nouveau Continent. Responsable de l'Exposition scolaire de La Nouvelle-Orléans en 1884, Benjamin Buisson participe à titre privé au congrès qui l'accompagne et qui compte un total de cinquante-sept intervenants. Il y présente une contribution portant sur « les réformes récentes de l'instruction et spécialement de l'instruction primaire en France »<sup>27</sup>. Il s'agit de la première intervention en terre américaine

23 Armand Du Mesnil, *Lettre à Jules Ferry*, Paris, Hachette, 1880, p. 2-3.

24 William L. Carpenter, « Education at the international health exhibition, London, *Science*, vol. 4, n° 88, 1884, p. 353-356.

25 « Report of the international conference on education, London, 1884 », *Education*, n° 6, 1885, p. 545-552.

26 AN, F17 9393 B. Missions à l'étranger. Exposition de Londres. Congrès pédagogique. 1884.

27 B. Buisson, *Rapport sur l'instruction publique à l'Exposition universelle de La Nouvelle-Orléans*, ouvr. cité, p. 289.

d'un réformateur français après les lois Ferry. Benjamin Buisson, bien connu aux États-Unis, y défend les réalisations législatives républicaines en adaptant ses propos aux attentes du public américain. Il rappelle ainsi que la gratuité scolaire et l'obligation scolaire s'inscrivent dans le sillage des exemples fournis par plusieurs États de l'Union<sup>28</sup>. Le congrès de Chicago de 1893 présente la même configuration. Conformément à la vocation universelle de l'Exposition, aucune limite n'est posée aux questions mises à l'ordre du jour. Le congrès qui se tient du 17 juillet au 28 juillet est organisé par la *National Education Association*<sup>29</sup>. Il rassemble des milliers d'auditeurs, principalement américains. Les participants étrangers proviennent de tous les pays d'Europe, mais aussi du Japon, d'Australie et d'Égypte<sup>30</sup>. William Harris, commissaire général pour l'éducation aux États-Unis entre 1889 et 1906, peut ainsi annoncer que pour la première fois tous les pays « civilisés » du monde sont représentés et que la participation est plus large que dans tous les congrès précédents<sup>31</sup>. Les intervenants exposent l'état de l'instruction publique dans leur pays selon leurs propres domaines de spécialisation. Tous les membres de la délégation française présentent des communications. Ils contribuent ainsi à la promotion des progrès de l'instruction publique en France. André Chevrillon, chargé de cours de langue et de littérature anglaise à la faculté des lettres de Lille, s'exprime en anglais sur l'enseignement de la littérature dans les universités françaises. Benjamin Buisson relate à nouveau les progrès de l'instruction élémentaire en précisant qu'il désire que « la France profite de plus en plus des bons exemples donnés par l'Amérique dans ses lois et dans ses réformes scolaires »<sup>32</sup>. Marie Dugard, professeure au lycée Molière, illustre les progrès de l'enseignement secondaire des filles<sup>33</sup> tandis qu'Eugène Martin, directeur de l'École primaire supérieure d'Hirson, esquisse les traits principaux de l'enseignement du travail manuel en France.

28 *Special Report by the Bureau of Education. Educational Exhibits and Conventions at the World's Industrial and Cotton Centennial Exposition, New Orleans, 1884-1885. Part 2. Proceedings of the International Congress of Educators*, Washington, Government Printing Office, 1886, p. 267.

29 Richard Waterman Jr., « International educational congresses of 1893 », *Educational Review*, n° 6, 1893, p. 158-166.

30 Les pays qui se font représenter aux congrès des éducateurs sont l'Angleterre, la Russie, l'Allemagne, l'Autriche-Hongrie, l'Italie, l'Espagne, la Suède, le Danemark, la Turquie et la France.

31 *Proceedings of the International Congress of Education of the World's Columbian Exposition, Chicago, July 25-28, 1893, under the Charge of the National Educational Association of the United States*, New York, Little, 1894, p. 26-30.

32 B. Buisson, *L'enseignement primaire aux congrès d'éducation et à l'Exposition scolaire de Chicago*, ouvr. cité, p. 234.

33 Marie Dugard, *La société américaine, mœurs et caractères, la famille, rôle de la femme, écoles et universités*, Paris, Hachette, 1896. Elle publie un article sur la coéducation des sexes aux États-Unis en 1894 (paru dans la *Revue pédagogique*) et, quelques années plus tard, un ouvrage sur la formation des maîtres (*De la formation des maîtres de l'enseignement secondaire à l'étranger et en France*, Paris, A. Colin, 1903).

Finalement, ces congrès constituent une sorte de prolongement des sections scolaires des expositions universelles. Le souci d'offrir un cadre institutionnel plus attentif aux échanges, aux discussions et à la sociabilité entre les réformateurs de plusieurs pays est ainsi de plus en plus manifeste à partir des années 1870. Toutefois, la palette des thèmes abordés demeure très vaste et ne reflète pas nécessairement un agenda réformateur ou un programme de travail commun et codifié.

## L'élite républicaine en congrès

Les congrès mobilisent une élite pédagogique qui, en France comme ailleurs, travaille à la mise en place et à l'amélioration de l'instruction publique. Ils permettent dès lors d'identifier les acteurs qui « construisent » l'internationalisation de la question scolaire<sup>34</sup>. À cet égard, la deuxième vague de congrès internationaux est particulièrement intéressante, car elle met en lumière l'action des pédagogues républicains français, très actifs dans l'organisation et la promotion de ces événements. À partir de la fin des années 1880, en effet, un grand nombre de ces congrès est organisé en France : dix congrès sur dix-neuf se tiennent sur son sol, notamment à Paris<sup>35</sup>. D'un point de vue théorique, cette question soulève le problème de la genèse et de l'action d'une « communauté épistémique ». Selon le politologue Peter Haas, celle-ci se définit comme des « réseaux de professionnels avec une expertise et une compétence reconnues dans un domaine particulier »<sup>36</sup> ainsi que comme des « canaux à travers lesquels les nouvelles idées circulent des sociétés jusqu'aux gouvernements et de pays à pays »<sup>37</sup>. Plusieurs recherches récentes ont permis de réévaluer l'importance des savoirs des communautés d'experts dans la diffusion des politiques publiques<sup>38</sup>. Sans vouloir proposer une application mécanique du concept, il est néanmoins possible de considérer les congrès internationaux de l'enseignement comme des lieux d'émergence d'un tel type de communauté. Ils réunissent en effet des spécialistes des questions scolaires qui partagent un profil professionnel similaire et dont le but est d'influencer les politiques scolaires dans leurs pays respectifs.

34 Le recours à la dimension internationale comme ressource est particulièrement éclairant dans le cas des mouvements féministes. Voir Leila J. Rupp, *Worlds of Women. The Making of an International Women's Movement*, Princeton, Princeton University Press, 1997.

35 Sur les congrès parisiens, voir Anne Rasmussen, « Les Congrès internationaux liés aux Expositions universelles de Paris (1867-1900) », *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, n° 7, 1989, p. 23-44.

36 Peter Haas, « Epistemic communities and international policy coordination », *International Organization*, vol. 46, n° 4, 1992, p. 3.

37 *Ibid.*, p. 27.

38 Sandrine Kott, « Une communauté épistémique du social? Experts de l'OIT et internationalisation des politiques sociales dans l'entre-deux-guerres », *Genèses*, n° 71, 2008, p. 26-46.

Si les communautés épistémiques sont souvent présentées comme les embryons d'une société civile internationale, les recherches tendent toutefois à négliger les tensions liées à la reproduction sociale du savoir et des champs professionnels au niveau national<sup>39</sup>. Ainsi, l'accent doit être mis sur le contexte et les spécificités propres à chaque pays. Étudier les acteurs nationaux à l'œuvre dans les processus d'internationalisation permet de mieux saisir et comprendre comment se construit une nouvelle dimension de pensée et d'action qui se superpose à des dynamiques plus locales. À cet égard, le recensement des membres français des comités d'organisation ainsi que des participants aux congrès qui se tiennent à l'étranger contribue non seulement à illustrer l'une des voies par lesquelles émerge une communauté internationale d'experts mais aussi à mieux expliciter le degré d'internationalisme de certaines figures de la pédagogie républicaine.

Le tableau ci-contre cherche à donner un aperçu des activités internationales menées par les acteurs qui participent le plus fréquemment aux rencontres. Il se prête à plusieurs remarques. En premier lieu, il faut signaler que la participation, en chiffres absolus et en termes de diversité, est relativement modeste. Ferdinand Buisson et Gabriel Compayré, par exemple, participent respectivement à sept et cinq congrès sur les dix-neuf recensés. Il est néanmoins intéressant de noter que l'engagement de Buisson s'étale sur trente ans et se concentre sur l'enseignement primaire. Compayré se distingue en revanche par la diversité des congrès auxquels il participe. Le degré d'investissement de ces acteurs est aussi très variable. Le recteur de l'académie de Paris Octave Gréard, par exemple, exerce essentiellement une fonction symbolique de légitimation des congrès liés aux deux expositions universelles qui se tiennent dans la capitale française. Ce qui peut apparaître comme un faible niveau d'engagement doit toutefois être rapporté à deux réalités. D'une part, les recherches de Chris Leonards et Nico Randeraad sur les experts impliqués dans le mouvement international pour la réforme sociale parviennent à des conclusions quantitativement similaires. À partir de l'étude de soixante et onze congrès internationaux qui se déroulent entre 1840 et 1880, ils identifient un *core group* composé de treize réformateurs européens dont ils essaient de mesurer le « degré d'expertise transnationale »<sup>40</sup>. L'acteur avec le plus haut niveau d'expertise (Marie Matthieu Von Baumhauer) participe à treize congrès sur les soixante et onze de l'échantillon, un taux finalement assez similaire à celui de Buisson et de Compayré. D'autre part, la participation aux congrès internationaux doit être confrontée aux autres modes de circulation

39 Pour une critique de ce concept, voir Yves Viltard, « L'étrange carrière du concept d'épistémè en science politique », *Raisons politiques*, n° 23, 2006, p. 195-201.

40 Ce taux est obtenu sur la base d'un calcul qui inclut le nombre de participations aux congrès ainsi que le nombre de congrès différents auxquels un acteur a participé. Pour plus de détails, voir Chris Leonards, Nico Randeraad, « Transnational experts in social reform, 1840-1880 », *International Review of Social History*, n° 55, 2010, p. 215-239.

**Tableau 10. Les réformateurs français aux congrès internationaux de l'enseignement**

	Nombre de congrès	Congrès	Diversité	Mission pédagogique (lieu et date)	Autres
Ferdinand Buisson	7	CIE (1880), CIE (1884) CIEP (1889), CIET (1889), CIEP (1900), CIEP (1905), CIEP (1910)	3	Autriche-Hongrie (1873), États-Unis (1876), Suisse (1883)	
Gabriel Compayré	5	CIES (1889), CIET (1889), CIE (1893), CIET (1889), CIEP (1910)	4	États-Unis (1893)	
Léo Saignat	4	CIET (1889), CIET (1895), CIET (1897), CIET (1900)	0	-	Comité permanent des CIET
Octave Gréard	4	CIEP (1889), CIES (1889), CIET (1889) CIEP (1900)	3	-	
Edmond Dreyfus-Brisac	4	CIE (1880), CIEP (1889), CIES (1889), CIES (1900)	3	Allemagne (1879, 1881), Suisse (1879)	
Benjamin Buisson	4	CIE (1884), CIE (1884-1885), CIE (1893), CIEP (1910)	2	Angleterre (1874), Australie (1888), États-Unis (1884, 1893, 1904)	
Julien Manès	4	CIET (1886), CIET (1889), CIET (1895), CIET (1900)	0	-	Comité permanent des CIET
Jacques Siegfried	4	CIET (1889), CIET (1898), CIET (1899), CIET (1900)	0	-	Comité permanent des CIET
Gustave Salicis	3	CIE (1880), CIEP (1889), CIET (1889)	3	Allemagne Norvège Autriche-Hongrie, Danemark (1884)	
Paul Jacquemart	2	CIET (1889), CIET (1900)	0	-	Comité permanent des CIET
Guillaume Jost	2	CIEP (1889), CIEP (1900)	2	Allemagne (1868, 1869, 1874, 1878, 1884)	
Félix Martel	2	CIEP (1889), CIET (1889)	2	-	Comité permanent des CIET

CIET : Congrès international de l'enseignement primaire ; CIES : Congrès international de l'enseignement secondaire ; CIET : Congrès international de l'enseignement technique ; CIE : Congrès international de l'enseignement. La colonne « Diversité » se réfère au nombre de congrès différents auxquels un acteur a participé.

des idées<sup>41</sup>. En effet, c'est un ensemble de pratiques plus vastes, incluant missions et autres formes d'engagement, qui contribuent à transformer la question scolaire en un problème débattu au niveau international.

En deuxième lieu, l'étude des congrès internationaux permet d'identifier avec une certaine clarté un « noyau dur » de réformateurs. Les pratiques internationales mettent en lumière des figures qui sont déjà importantes et bien établies au niveau national. Seules exceptions, les inspecteurs Julien Manès, Paul Jacquemart et Félix Martel émergent grâce à leur rôle dans les congrès consacrés à l'enseignement technique. Plus généralement, les organisateurs et les participants à l'ensemble des congrès répertoriés partagent la posture du spécialiste et de l'expert. Ceux-ci sont pour l'essentiel des pédagogues, des directeurs d'école, des inspecteurs de l'enseignement, des recteurs ou encore des professeurs d'université. Les comités d'organisation des congrès qui se tiennent en France sont donc composés par une élite pédagogique et administrative qui inclut des figures bien connues. Léo Saignat, professeur de droit à la faculté de droit de l'université de Bordeaux, est l'un des instigateurs principaux des congrès de l'enseignement technique organisés et promus par la Société philomathique à partir de 1886. Il devient aussi le premier président du Comité permanent des congrès de l'enseignement technique, fondé en 1895 et censé coordonner les efforts internationaux dans ce domaine. Gabriel Compayré, Ferdinand Buisson, mais aussi des professeurs comme Alfred Croiset, Ernest Lavis, Michel Bréal et Émile Levasseur participent régulièrement aux rencontres consacrées à l'enseignement primaire et secondaire. Comme ils sont déjà rompus aux contacts avec l'étranger grâce à des séjours d'étude dans le cadre de leur parcours académique ou par suite des missions pédagogiques qu'ils ont effectuées pendant leur carrière<sup>42</sup>, la participation à ces événements ne fait que renforcer leur autorité scientifique. De plus, ils sont aussi membres de plusieurs sociétés et associations qui s'intéressent aux questions éducatives. Les affiliés de la Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur, qui publie la *Revue internationale de l'enseignement*, participent par exemple très activement à l'organisation des congrès internationaux de 1889 et de 1900 sur l'enseignement secondaire, et notamment son rédacteur en chef Edmond Dreyfus-Brisac.

41 Par ailleurs, l'échantillon de congrès internationaux inclut uniquement les rencontres qui portent d'une façon explicite sur les questions éducatives. Ces mêmes acteurs participent à de nombreux autres événements, qui peuvent toucher à des questions similaires.

42 Voir par exemple la mission d'étude de Michel Bréal à Berlin en 1857 : AN, F17 2943. Mission à Berlin de Michel Bréal, 1857. Et également celle de Louis Liard en Allemagne et en Suisse. AN, F17 2985 A. Mission Liard, 1888. Pour une vision plus générale sur les voyages et séjours d'étude d'universitaires français : Pierre Ayçoberry, « Pèlerins, auditeurs, conférenciers. Des universitaires français en Allemagne, 1820-1939 », *Themenportal Europäische Geschichte*, 2007. En ligne : [<http://www.europa.clio-online.de/2007/Article=272>] (consulté le 10 février 2014).

Les inspecteurs de l'enseignement sont aussi impliqués dans ces événements et occupent une place importante au sein des comités d'organisation. Gustave Salicis, Guillaume Jost, Félix Martel et Paul Jacquemart jouent un rôle majeur dans l'organisation de congrès, surtout de l'enseignement technique. Ils sont spécialisés sur des sujets précis et disposent d'un savoir technique en mesure d'influencer les choix des politiques ministérielles. Finalement, ces acteurs constituent une communauté de spécialistes dont l'homogénéité et la cohérence se reflètent dans les résolutions qui se dégagent des congrès. L'idée, toujours présente en toile de fond, est d'intervenir et de façonner les politiques nationales. À cet égard, Élie Rabier, directeur de l'enseignement secondaire français entre 1889 et 1909, admet que les administrations scolaires nationales se doivent désormais de prendre en compte cette nouvelle « opinion publique » construite par la presse pédagogique et les rencontres internationales, qui constituent donc des laboratoires où se conçoivent les nouveaux schémas de la pensée réformatrice<sup>43</sup>.

En troisième lieu, il convient de souligner la place relativement marginale des instituteurs, des institutrices ainsi que des professeurs de l'enseignement secondaire. Bien que certaines rencontres comptent des centaines, voire des milliers de participants (les instituteurs inscrits au congrès de l'enseignement primaire de 1889 sont par exemple 1500<sup>44</sup>), ils sont en grande partie exclus des comités d'organisation. Toute possibilité de proposer un ordre du jour ou un programme de travail leur est refusée. Pourtant, ils constituent le public de prédilection des congrès et des expositions. C'est particulièrement vrai en France où, par exemple, le ministère de l'Instruction publique finance le voyage à l'Exposition universelle de 1878 pour des centaines d'instituteurs<sup>45</sup>. Une série de conférences pédagogiques qui leur sont adressées sont également organisées et plusieurs d'entre eux sont chargés d'établir des rapports<sup>46</sup>. Si les expositions universelles et les congrès internationaux ont des buts éducatifs, le savoir dispensé est soumis à un contrôle. Les communications et les débats sont supervisés par les inspecteurs scolaires et les professeurs d'université. Ainsi, Gréard et le doyen de la faculté des lettres de

43 H. Bérenger, *Congrès international de l'enseignement secondaire*, ouvr. cité, p. 10.

44 Sur ce congrès, voir *Congrès international de l'enseignement primaire. Analyse des mémoires*, Paris, Delagrave-Hachette, 1889 ; *Congrès international de l'enseignement primaire. Compte rendu des séances*, Paris, Delagrave-Hachette, 1889.

45 AN, F17 9387. Paris 1878, rapports des instituteurs délégués à l'Exposition ; AN, F17 9388. Paris 1878, visites des instituteurs, rapports divers, récompenses.

46 Ferdinand Buisson, *Conférence sur l'enseignement intuitif. Conférences pédagogiques faites aux instituteurs délégués à l'Exposition universelle de 1878. 31 août 1878*, Paris, C. Delagrave, 1897 ; *Conférences pédagogiques faites aux instituteurs primaires venues à Paris pour l'Exposition universelle de 1878*, Paris, Hachette, 1878 ; J. de Bagnaux, *Conférence sur le mobilier de classe, le matériel de l'enseignement et les musées scolaires faite aux instituteurs délégués à l'Exposition universelle*, Paris, Hachette, 1879 ; *Travaux d'instituteurs français, recueillis à l'Exposition universelle de Paris (1878) et mis en ordre par MM. de Bagnaux, Berger, Brouard, Buisson et Defodon*, Paris, Hachette, 1879.

Paris Croiset président respectivement les congrès de l'enseignement secondaire de 1889 et 1900<sup>47</sup>. Il faut attendre les premières années du xx<sup>e</sup> siècle pour assister au développement des premières formes autonomes d'organisation internationale de la part des instituteurs et des professeurs de l'enseignement secondaire. Les congrès internationaux de l'enseignement primaire de Liège (1905) et de Paris (1910) sont en effet organisés par les enseignants eux-mêmes et la présence d'experts y est nettement plus limitée. Analysés plus loin, le Bureau international des instituteurs et le Bureau international de l'enseignement secondaire, créés en 1905 et 1912 dans un but de défense des intérêts corporatistes, représentent les premières tentatives de collaboration entre des enseignants européens.

## La dialectique des congrès : spécificités nationales et culture scolaire internationale

Aux yeux des participants les plus optimistes, les congrès internationaux devraient aboutir à l'élaboration d'un programme relativement coordonné de réformes urgentes que les différents ministères de l'Instruction publique seraient censés appliquer. En dépit de la rhétorique récurrente autour de la volonté de mettre en pratique un tel programme, les contextes nationaux – et le cas échéant l'évolution scolaire française – restent déterminants pour comprendre ces phénomènes. L'élaboration d'un horizon réformateur commun se trouve en effet confronté à un certain nombre d'écueils. Pour les saisir, il est nécessaire d'examiner les interactions entre les sphères nationale et internationale et plus particulièrement les mécanismes à travers lesquels les problèmes scolaires sont d'abord portés à une échelle globale pour être ensuite retraduits dans un contexte local.

### Le poids du national : les congrès et l'agenda des réformes nationales

L'importance du contexte réformateur de chaque pays – et de la France en particulier – lors des congrès internationaux de l'enseignement se manifeste tout d'abord dans le nombre et l'origine des participants. La provenance géographique des représentants des différents pays diffère considérablement selon le lieu d'organisation. L'internationalité de ces événements est donc fortement corrélée à leur localisation. La distance et la connaissance de la langue limitent par exemple très fortement l'afflux des réformateurs européens lors des congrès aux États-Unis. Par ailleurs, le nombre de participants aux rencontres est extrêmement variable : de quelques dizaines à Philadelphie en 1876,

47 « Le congrès international de l'enseignement secondaire », *Revue internationale de l'enseignement*, vol. 18, 1889, p. 166.

aux milliers d'inscrits du congrès de l'enseignement primaire de 1889. Que ce soit en Belgique, en France ou aux États-Unis, les représentants locaux constituent systématiquement la majorité des participants. Les étrangers sont toujours minoritaires, entre 20 % et 40 % du total selon les cas. Rappelons que l'affluence n'atteste en rien l'importance de tel ou tel événement. Les individus qui s'inscrivent ne participent pas nécessairement au congrès et ils sont encore moins nombreux à présenter des communications. Le nombre plus ou moins important de délégués étrangers met aussi en question le rôle des congrès dans l'établissement d'une véritable communication internationale.

Cette asymétrie provoque d'ailleurs des polémiques récurrentes, notamment par rapport au choix des langues. Le français est incontestablement la langue dominante de l'ensemble des rencontres. Or, il n'existe pas de règlement spécifique concernant l'usage des langues mais seulement une certaine coutume. Lors du congrès international de l'enseignement technique à Anvers en 1898, par exemple, les langues officielles sont le français, le néerlandais, l'allemand et l'anglais. Des traducteurs sont mis aussi à disposition par les organisateurs<sup>48</sup>. En 1899 à Venise, les langues officielles sont l'italien et le français, mais les congressistes, grâce à la présence de traducteurs, peuvent aussi s'exprimer en allemand et en anglais<sup>49</sup>. Si dans les congrès organisés à Paris, où le pourcentage d'étrangers est souvent assez faible, le français constitue la seule langue de communication officielle, à d'autres occasions cette question provoque des tensions. Par exemple, lors du congrès de Bruxelles en 1880, les non-francophones, pourtant fort nombreux, sont clairement isolés. Le pédagogue allemand Ernst von Sallwürk remarque comment l'un de ses concitoyens, en s'adressant au public dans la langue de Goethe, ne peut que s'exprimer « de la part des Allemands et pour les Allemands ». La majorité des congressistes, en effet, ne dispose pas des connaissances linguistiques pour comprendre son discours :

On utilisait encore la propre langue et l'interprétation posait encore problème. Dans les réunions, le français, à côté duquel on entendait seulement l'allemand et un peu d'anglais, était de loin la langue prépondérante.<sup>50</sup>

Si le lieu d'organisation exerce une forte influence sur l'affluence et la composition nationale des congressistes, le choix des thématiques est également tributaire des débats nationaux à l'ordre du jour dans le pays organisateur. Hormis

48 *Congrès international de l'enseignement technique tenu à Anvers, les 14, 15 et 16 avril 1898. Rapports et discussions*, Anvers, J. Theunis, 1898, p. 10.

49 Eduardo Vivanti éd., *Atti del congresso internazionale per l'insegnamento commerciale tenuto a Venezia dal 4 all'8 maggio 1899*, Venise, C. Ferrari, 1899, p. 14.

50 « Man bediente sich hier noch der eigenen Sprache, und die Interpretation stieß noch auf Schwierigkeiten. In den Geschäftssitzungen wog bald das Französische ganz vor, neben welchem man nur noch Deutsch und ein wenig Englisch hörte » (Ernst von Sallwürk, « Der internationaler Kongress in Brüssel », *Deutsche Blätter für Erziehenden Unterricht*, n° 46, 1880, p. 366).

quelques exceptions, comme dans le cas de Bruxelles en 1880 où un formulaire est envoyé aux participants pour les inciter à proposer des questions à inscrire dans l'ordre du jour, les participants étrangers ne sont en aucune manière impliqués dans le choix des sujets qui figurent dans le programme<sup>51</sup>. C'est donc en partant des particularités de leur propre contexte que les organisateurs identifient et sélectionnent les sujets à traiter lors des rencontres internationales. Dans un deuxième temps, ces dernières deviennent des espaces d'échange, de renseignement voire de collaboration. L'analyse comparée des différentes organisations nationales, l'identification des inconvénients, des avantages ainsi que des formules les plus efficaces permettent de dégager un « espace des possibles » qui exerce en retour une action sur les débats éducatifs nationaux. Certes, certains problèmes sont effectivement construits et présentés comme communs. L'obligation scolaire, la surproduction de diplômés, l'adaptation de l'enseignement aux nouveaux défis dictés par l'industrialisation sont autant de thèmes qui touchent l'ensemble des pays occidentaux. Toutefois, les débats et les résolutions des congrès montrent que le respect des spécificités nationales représente une condition *sine qua non* pour toute réforme. Le doyen de la faculté des lettres de Paris Alfred Croiset, ancien professeur au lycée Louis-le-Grand, le souligne d'ailleurs à plusieurs reprises :

Il doit y avoir, entre les diverses conceptions de l'enseignement, suivant l'état social de chaque pays, une partie commune à tous et une partie variable : le fond commun, c'est – partout où l'on se propose comme idéal le rôle de l'homme cultivé dans le monde moderne – tout ce qui contribue à la préparation morale, physique et intellectuelle à ce rôle ; l'élément variable, c'est les modifications, les atténuations, en un mot les phénomènes d'adaptation au milieu géographique et historique.<sup>52</sup>

Les « modifications » et les « atténuations » dont parle Croiset se rapportent fondamentalement aux structures politiques et culturelles des différents pays. Le lien organique entre les principes démocratiques américains et les fondements politiques régissant l'enseignement primaire français est un bon exemple. Si les États-Unis fascinent des chargés de mission comme Benjamin Buisson, c'est parce que certains principes régissant son système scolaire sont perçus comme proches des idéaux politiques des réformateurs républicains. En revanche, l'Allemagne ou l'Angleterre constituent une référence plus pertinente au niveau de l'enseignement secondaire, filière plus élitiste. Les traditions politiques et les différents paramètres scolaires régissant l'éducation du peuple et la reproduction

51 Au congrès de l'enseignement primaire de 1889, les participants ont pu envoyer de courts rapports préliminaires sur l'une des questions mises à l'ordre du jour : « De la part qu'il convient de faire aux femmes dans l'enseignement primaire ». Ces documents sont déposés dans les archives du Musée pédagogique. AN, 71 AJ 81. Musée pédagogique. Congrès international de l'enseignement primaire, 1889. Questionnaire « De la part qu'il convient de faire aux femmes dans l'enseignement primaire. Réponses ».

52 *Le congrès international de l'enseignement secondaire*, ouvr. cité, p. 81.

des élites sociales rendent donc très difficile la fabrication d'un modèle vraiment satisfaisant pour l'ensemble des cas nationaux. Une règle unique valable pour toutes les sociétés serait impossible, voire dangereuse. Croiset souligne d'ailleurs d'une façon très claire que « l'enseignement secondaire ne peut avoir de destination sociale uniforme, que son rôle se diversifie suivant les sociétés, les nations et les régimes politiques, et qu'une règle unique est donc impossible, inutile et même dangereuse »<sup>53</sup>. À l'issue des congrès, les réformateurs rechignent à formuler des résolutions contraignantes pour laisser davantage d'espace à l'adaptation des structures scolaires selon les sociétés et les régimes politiques. Ce refus d'élaborer des normes internationales fournit une raison supplémentaire d'estimer que les congrès répondent à des problèmes ponctuels dictés par les conjonctures réformatrices propres à chaque pays.

L'argument international est néanmoins utilisé pour structurer les polémiques et les débats scolaires. L'inspecteur de l'Instruction publique Édouard Petit les définit même comme un « nouveau pouvoir » que les autorités publiques ne peuvent pas se permettre de négliger. L'accroissement de leur nombre et de leur fréquence fait qu'ils ne peuvent plus être considérés, au tournant du siècle, comme de simples accidents de parcours :

On est bien obligé, dans chaque administration [...], de voir en eux des manifestations constantes et sérieuses, pensées, voulues et réalisées par des hommes libres en un âge de liberté. Ils représentent l'opinion de compétences et de dévouements qui [...] disent avec netteté leur avis sur tel problème de la vie littéraire, scientifique, économique, sociale. Ils commencent à jouer un rôle auquel ils ont droit. Ils éclairent presse, public, Parlement.<sup>54</sup>

En accompagnant l'agenda des débats, les congrès participent à la construction d'un « besoin de réforme » qui s'appuie sur un faisceau d'expertises fournies par des professionnels du secteur. L'instruction obligatoire et gratuite, introduite en France en 1881-1882, est par exemple un thème repris lors du congrès de l'enseignement primaire de 1900 qui se penche sur l'évaluation des premiers résultats de cette loi et les moyens pour l'améliorer. Au tournant du siècle, le problème de la fréquentation scolaire et de l'absentéisme constitue en effet l'un des sujets les plus brûlants de l'agenda réformateur français<sup>55</sup>. De nombreuses missions étudient d'ailleurs cette question dans les pays étrangers<sup>56</sup>. Il est aussi rappelé que la bonne fréquentation des

53 H. Bérenger, *Congrès international de l'enseignement secondaire*, ouvr. cité, p. 21.

54 Édouard Petit, *De l'école à la cité. Études sur l'éducation populaire*, Paris, F. Alcan, 1910, p. 130-131.

55 Sur les projets de loi concernant l'amélioration de la fréquentation scolaire, voir Guy Brucy, « Désertion scolaire et absentéisme dans l'école de Jules Ferry », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 2, 2003, p. 145-168 ; Jacques Gavaille, « L'obligation scolaire, un quart de siècle après Jules Ferry : le législateur face aux réalités », *L'offre d'école. Éléments pour une étude comparée des politiques éducatives au XIX<sup>e</sup> siècle*, W. Frijhoff éd., Paris, Presses de la Sorbonne - INRP, 1983, p. 341-356.

56 Voir par exemple Charles Mangenot, *L'enseignement primaire en Autriche-Hongrie. Organisation-*

établissements est d'un intérêt social et républicain immédiat<sup>57</sup>. L'absentéisme est vu comme un véritable danger social, car l'école non fréquentée ou même insuffisamment fréquentée « ne peut rendre à la République les services qu'elle attend d'elle »<sup>58</sup>. Le débat tourne notamment autour de l'hypothèse de confier le contrôle de la fréquentation scolaire non pas aux commissions scolaires, comme il est prévu par la loi de 1882, mais au pouvoir judiciaire<sup>59</sup>. La focale très française de ce sujet ne semble pas déranger le comité d'organisation, pour lequel le problème de l'instruction obligatoire en France est censé susciter la curiosité des pédagogues d'Europe ou d'Amérique<sup>60</sup>. Cela n'empêche pas les protestations d'une déléguée des États-Unis (M<sup>me</sup> Tisnl), qui fait expressément savoir que la polémique sur le maintien ou la suppression des caisses d'écoles, créées en 1878 pour soutenir la fréquentation scolaire des enfants issus des familles pauvres, n'intéresse guère les pays étrangers. La réponse est significative : « L'observation est juste. Elle est même piquante. Mais que faire ? Nous sommes en France, et il est difficile de donner à des débats de ce genre un caractère international. »<sup>61</sup>

Un autre grand thème qui traverse les débats français dans les dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle est l'introduction des travaux manuels et de l'enseignement du dessin dans les écoles. De sa mission en Suède et en Allemagne ainsi que du congrès de Bruxelles, l'inspecteur général Salicis rapporte l'idée, concrétisée en 1882, de rendre obligatoire l'enseignement des travaux manuels<sup>62</sup>. Le congrès international d'instituteurs et d'institutrices au Havre en 1884 souligne tout particulièrement l'importance de l'introduction du travail manuel dans les écoles primaires<sup>63</sup>. Cette question est encore à l'ordre du jour des congrès de l'enseignement technique de 1889 et 1895<sup>64</sup>. Elle fait également l'objet d'une mission de l'inspecteur Eugène Martin à l'Exposition universelle

---

*statistique-budget*, Paris, Lecène - Oudin et Cie, 1892, p. 134-135. Voir aussi son dossier individuel : AN, F17 2987 A. Dossier Manganot.

57 AN, F 17 12215. Projet de modification de la loi du 28 mars 1882 sur l'obligation scolaire.

58 Henri Doliveux, « Le congrès international de l'enseignement primaire de 1900 », *Revue pédagogique*, vol. 37, n° 10, 1900, p. 368.

59 *Almanach de l'enseignement primaire, année scolaire 1900-1901*, Paris, E. Molouanm, 1901, p. 177.

60 H. Doliveux, « Le congrès international de l'enseignement primaire de 1900 », art. cité, p. 343.

61 *Ibid.*, p. 379.

62 Gustave Adolphe Salicis (1818-1889), répétiteur de géodésie à l'École polytechnique, est chargé par Jules Ferry d'une mission ayant pour but d'étudier l'état de l'enseignement manuel en Allemagne et dans les pays scandinaves (1882). À son retour, il est nommé inspecteur général du travail manuel. Il meurt quelques jours après avoir présidé la section consacrée à l'enseignement professionnel du congrès international de l'enseignement primaire de 1889.

63 Voir « Le congrès international d'instituteurs et institutrices au Havre en 1884 », *Revue pédagogique*, vol. 7, n° 9, 1885, p. 193-209 ; Félix Martel, *Indications et conseils pratiques à l'usage des débutants et des candidats aux examens supérieurs de l'enseignement primaire*, Paris, C. Delagrave, 1899, p. 228-244.

64 Pascale Rougier-Pintiaux, « Les instituteurs et l'introduction du travail manuel dans les écoles primaires de garçons du XIX<sup>e</sup> siècle », *Revue de sociologie française*, vol. 29, n° 2, 1988, p. 279.

de Chicago en 1893<sup>65</sup>. D'une manière plus générale, plusieurs congrès évoquent l'importance de définir l'utilité et les fonctions de l'enseignement technique<sup>66</sup>. Ceci afin d'en démontrer la légitimité, et de souligner l'urgence même d'améliorer la formation professionnelle. Les experts qui participent aux congrès utilisent ces espaces afin de faire sortir certaines questions de la marginalité et de mettre à l'ordre du jour du débat public la nécessité des réformes<sup>67</sup>. L'affirmation de la place de l'enseignement technique dans la palette des offres scolaires possibles est donc l'une des priorités de ces rencontres :

En provoquant une discussion approfondie entre les hommes les plus compétents en cette matière, en faisant connaître par son caractère international l'organisation de l'étranger, un congrès n'a-t-il pas des chances d'amener à une conception d'ensemble de l'enseignement technique, de combler ainsi une lacune très préjudiciable à son essor ?<sup>68</sup>

L'enseignement secondaire représente enfin un dernier exemple très significatif. En France, les sujets débattus dans les congrès de 1889 et de 1900 sont souvent examinés et sélectionnés à l'intérieur de la Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur lors d'une série de réunions en fonction des enjeux et des urgences du moment. Par exemple, en 1889, la question du baccalauréat et des différentes sanctions de l'enseignement secondaire ainsi que les problèmes liés à la formation des enseignants occupent une place prépondérante, car ils se situent au centre d'une multitude de projets de réforme dans les deux dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>69</sup>. L'une des questions qui se posent concerne l'éventuelle importation du modèle allemand d'examen de fin d'études – l'*Abitur* – dont les modalités semblent pouvoir pallier les lacunes du système français. Parfois perçu comme un mal ou une plaie sociale, le baccalauréat est considéré par ses détracteurs comme l'un des responsables de l'inertie économique de la France, du développement du « fonctionnarisme » ainsi que du problème des déclassés et du « prolétariat

65 Eugène Martin, « L'enseignement du travail manuel aux États-Unis », dans B. Buisson, *L'enseignement primaire aux congrès d'éducation et à l'Exposition scolaire de Chicago*, ouvr. cité, p. 235-257.

66 Pour longtemps parent pauvre de l'historiographie sur l'éducation, l'enseignement technique fait de plus en plus l'objet de recherches. Voir Gérard Bodé, Philippe Marchand éd., *Formation professionnelle et apprentissage, XVII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, Actes du colloque international « L'histoire de la formation technique et professionnelle en Europe du XVIII<sup>e</sup> siècle au milieu du XX<sup>e</sup> siècle », Paris-Lille, INRP - Revue du Nord, 2003. Pour un bilan historiographique récent voir Philippe Marchand, « L'enseignement technique et professionnel en France, 1800-1919. Essai de bilan historiographique », *Techniques & Culture*, n° 45, 2005, p. 2-13.

67 Un exemple supplémentaire de cette dynamique est illustré par le mouvement international des femmes œuvrant pour la réforme de l'instruction publique. Sur ces questions voir Christa Kersting, « Weibliche Bildung und Bildungspolitik : das International Council of Women und seine Kongresse in Chicago (1893), in London (1899) und Berlin (1904) », *Paedagogica Historica*, vol. 44, n° 3, 2008, p. 327-346.

68 *Congrès international de l'enseignement technique, commercial et industriel. Compte rendu des travaux. 20-25 septembre 1886*, Paris-Bordeaux, Guillaumin-Féret, 1887, p. x.

69 Sur l'histoire du baccalauréat, voir Jean-Baptiste Piobetta, *Le baccalauréat de l'enseignement secondaire*, Paris, J.-B. Baillière et fils, 1937.

diplômé». La mauvaise qualité et le manque de rigueur dans l'évaluation des candidats ainsi que le caractère trop aléatoire de l'épreuve sont particulièrement pointés du doigt<sup>70</sup>. Le débat sur le modèle allemand est très vif : de nombreux participants français affichent leur sympathie pour cette formule. À leurs yeux, il est important que l'obtention du certificat dépende du suivi régulier des études et des notes obtenues en classe tout au long de l'année. Des congressistes proposent l'adoption d'un vœu préconisant cette mesure. Toutefois, l'hypothèse d'une réforme dans le sens allemand, avec un examen de sortie effectué devant les professeurs de l'établissement où l'élève a accompli ses études, poserait en France des problèmes politiques et administratifs d'une certaine ampleur. Des participants comme Edmond Dreyfus-Brisac, Alfred Pigeonneau et Max Egger signalent à cet égard les « difficultés et les obstacles insurmontables » qui s'opposeraient à cette mesure. Les problèmes ne résident pas dans des antagonismes fondés sur des considérations pédagogiques. Au contraire, de ce point de vue le modèle allemand, comme l'affirme Dreyfus-Brisac, incarne la formule idéale. La faute est à la « valeur inégale de l'enseignement dans les divers établissements d'instruction secondaire publics ou libres »<sup>71</sup>. Ce sont donc les contextes politiques et plus précisément les relations entre l'État et les Églises qui posent problème. L'adoption du modèle allemand en France est jugée, même par ses admirateurs, comme impossible en raison de l'autonomie relative dont jouit l'enseignement secondaire privé et du manque de contrôle de l'autorité publique sur celui-ci. Le congrès refuse donc de formuler un vœu allant dans le sens du modèle allemand, car celui-ci serait « platonique, sans sanction possible, et par conséquent sans importance et sans portée »<sup>72</sup>.

En revanche, la querelle entre l'enseignement classique et moderne, à savoir les polémiques concernant la place qu'il convient d'attribuer aux langues anciennes, modernes et aux sciences, demeure un enjeu de débat permanent, car en France une solution à ce problème est trouvée seulement en 1902. Le rôle social de l'enseignement secondaire, consubstantiel à la fabrication de l'élite sociale, cristallise l'attention des réformateurs français. En France, c'est surtout le modèle scolaire allemand, et notamment la *Realschule*, qui incarne l'exemple à suivre et constitue le centre de gravité autour duquel se dessine l'ensemble des options possibles. Analysée dans le dernier chapitre de ce livre, la question de la spécialisation « utilitariste » précoce des études secondaires contribue à

70 Jean-François Condette, « Arbitraire, pornographe ou malfaiteur. Le baccalauréat en accusé. Les enjeux polymorphes d'une certification contestée dans les années 1890-1900 », *Le baccalauréat et la certification des études secondaires. Exception française ou pratique européenne ? (1808-2008)*, P. Marchand éd., hors-série n° 24 de *La Revue du Nord*, 2010, p. 125-150.

71 E. Dreyfus-Brisac, *L'éducation nouvelle*, ouvr. cité, t. III, 1897, p. 207.

72 *Ibid.*

forger un équilibre entre les études classiques et modernes, c'est-à-dire entre la reproduction de l'ordre social et les nouvelles exigences économiques.

### Les congrès internationaux et la construction d'une culture scolaire internationale

L'analyse des congrès de l'enseignement qui se tiennent entre 1876 et 1910 soulève enfin la question du rôle des activités internationales dans le façonnement d'une culture scolaire internationale. Dans leur plaidoyer pour une « histoire croisée », Michael Werner et Bénédicte Zimmermann suggèrent d'appréhender le « transnational » comme un niveau qui se constitue en interaction avec le local et le national mais qui peut aussi générer « des logiques propres avec des effets en retour sur les autres logiques de structuration de l'espace »<sup>73</sup>. Les sociologues de l'éducation de l'« école de Stanford », tenants de l'approche néo-institutionnaliste, ont précisément étudié les effets de ces « logiques propres », en se penchant sur le processus d'universalisation de la forme moderne d'école ainsi que sur les dynamiques de convergence dans la mise en place des systèmes scolaires modernes sur le très long terme.

Bien que ces études fassent l'impasse sur les façons dont les connexions et les convergences se mettent effectivement en place, elles permettent néanmoins de mieux éclairer certaines logiques de fond qui se dégagent des rencontres internationales de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. En effet, la juxtaposition permanente de modèles scolaires, ordonnés hiérarchiquement en fonction de leur « efficacité », construit progressivement des cadres de pensée et de référence qui façonnent le sens social et économique des modifications à apporter aux systèmes scolaires nationaux. Si, comme le soulignent Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie, la scolarisation constitue un « processus observable dans toutes les sociétés occidentales »<sup>74</sup>, elle pose également des défis et des problèmes qui se retrouvent dans la plupart des pays. Les congrès et les expositions universelles représentent alors des moments où les réformateurs peuvent établir des bilans sur les grandes tendances dans l'organisation scolaire et le développement des idées pédagogiques. Le délégué suisse François Guex, avant de partir pour Paris en 1900, précise par exemple que le but principal de sa mission est justement « de rendre compte de l'état actuel de l'enseignement dans les différentes nations [...] »<sup>75</sup>.

73 Michael Werner, Bénédicte Zimmermann, « Penser l'histoire croisée : entre empirie et réflexivité », *Annales. Histoire, Sciences sociales*, vol. 58, n° 1, 2003, p. 22.

74 Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie, « L'institution scolaire, les familles, les collectivités locales, la politique d'État. Le développement de la scolarisation sous la III<sup>e</sup> République », *Histoire de l'éducation*, n° 66, 1995, p. 15.

75 Conférence intercantonale des chefs du département de l'Instruction publique de la Suisse romande, *L'école primaire à l'Exposition universelle – Paris 1900*, Sion, Kleindienst & Schmid, 1903, p. 2.



**ÈS LETTRES.**  
surtout avec l'Examen allemand.  
ce qui se fait en France.

**BACCALAURÉATS**  
Pays où l'Examen offre des analogies  
Norv. *Idem* indique l'identité avec

FRANCE (BACCALAURÉAT, 18 ANS)	ALLEMAGNE (EXAMEN DE MATURITÉ, 19 ANS)	SURSE ALLEMANDE S. BALK. (EXAMEN DE MATURITÉ, 19 ANS)	RUSSIE. (EXAMEN DE MATURITÉ, 19 ANS)	SUEDE. (EXAMEN DE MATURITÉ, 18 ANS)	NORVÈGE. (EXAMEN ARTIUM, 18 ANS)	DANEMARK. (EXAMEN DE SORTTE, 18 ANS)
Composition en langue nationale	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i> (2 composi- tions.)
Version latine	Composition latine. Thème latin.	Composition latine. Thème latin. Version grecque. <i>Idem</i> (français pour en- trer en 1 <sup>er</sup> ). <i>Idem</i> .	Composition latine. Thème latin. Thème grec. <i>Idem</i> (français ou al- lem.). <i>Idem</i> .	Thème latin. <i>Idem</i> (français et al- lem.). <i>Idem</i> .	<i>Idem</i> . <i>Idem</i> . <i>Idem</i> . <i>Idem</i> .	<i>Idem</i> . <i>Idem</i> . <i>Idem</i> (français). <i>Idem</i> .
Thème en langue vivante (alle- mand ou anglais).	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>
Composition scientifique	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>
Discussion philosophique	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>
Latin (langue et littérature)	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>
Grec	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>
Langue nationale	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>
Deuxième langue vivante (all. ou angl.)	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>
Histoire générale	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>
Géographie générale	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>
Mathématiques	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>
Cosmographie	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>
Physique	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>
Chimie	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>
Histoire naturelle	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>
Philosophie	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>
Religion	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>
Religion	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>

4. Voir Annexe XII a. (Communication de M. Raverty, lecteur à l'Université d'Upsal. — Hippesat, *L'Instruction publique dans les États du Nord*.)  
5. Voir Annexe XIII a. (Communication de M. Oresman, membre de la Société pour l'étude des questions d'enseignement en Suède.)  
6. Voir Annexe XIV a. (Hippesat, *L'Instruction publique dans les États du Nord*.)

8. Comparaison des examens d'enseignement secondaire en Europe lors du congrès international de l'enseignement secondaire de 1889. Pays ayant des analogies avec l'Abitur allemand.

Source : Ministère du Commerce, de l'Industrie et des Colonies, Exposition universelle de 1889, Direction générale de l'exploitation, *Congrès international de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur*, Paris, Imprimerie nationale, 1890, p. 32-33 et p. 34-35.

Les congrès permettent plus précisément d'identifier les principes qui guident les réformes scolaires européennes. C'est donc en partant de la conscience de l'« universalisation » de la question scolaire qu'il est possible de saisir le rôle des congrès dans la construction d'une culture scolaire commune. Les échanges et les circulations alimentent en effet la dynamique de convergence vers un modèle d'organisation scolaire et d'action pédagogique partagé, vers ce que David Tyack et William Tobin appellent une « grammaire scolaire », qui marquerait la manière moderne de concevoir l'enseignement<sup>76</sup>.

Tout d'abord, l'existence de modèles nationaux, dont les particularités demeurent très fortes, n'empêche pas la convergence vers certains principes éducatifs qui se généralisent de plus en plus dans les pays occidentaux. En étudiant la question éducative de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, Émile Durkheim remarque d'ailleurs qu'« il n'est pas de grand État européen où elle ne soit posée et dans des termes presque identiques »<sup>77</sup>. Ainsi, pour l'enseignement primaire, les congrès montrent comment les concepts de l'instruction obligatoire, de la gratuité, voire de la laïcité se sont définitivement imposés à l'échelle européenne au tournant du siècle. Par suite de leur généralisation dans les pays occidentaux, François Guex, délégué suisse aux expositions parisiennes, n'hésite pas à parler du caractère « universaliste » des principes régissant l'enseignement primaire<sup>78</sup>. Le statisticien et administrateur du Collège de France Émile Levasseur les identifie également dans l'obligation et la gratuité scolaire<sup>79</sup>. Le rôle de l'autorité publique entre aussi dans ce cadre : dans la plupart des cas, c'est en effet un appareil d'État « qui a, depuis 1801, promulgué des lois ou pris des mesures pour la propagation de l'instruction primaire »<sup>80</sup>. Les réformes scolaires du XIX<sup>e</sup> siècle, véritable « siècle de l'instruction publique », présentent alors des soubassements communs dans tous les pays dits « civilisés ». C'est d'ailleurs à partir de ce socle partagé que se construisent les problèmes de l'articulation entre l'enseignement primaire et secondaire, question centrale pour la régulation des flux scolaires, qui opposent l'Allemagne « aristocratique » avec son système scolaire socialement cloisonné au *self government* démocratique des États-Unis<sup>81</sup>.

Ensuite, la bifurcation de l'enseignement secondaire entre des filières classiques et modernes, calquée sur l'exemple allemand, est régulièrement discutée lors des congrès internationaux. Selon Charles-Victor Langlois, la longue histoire

76 David Tyack, William Tobin, « The "grammar" of schooling : why has it been so hard to change ? », *American Educational Research Journal*, vol. 31, n° 3, 1994, p. 453-479.

77 Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France. Des origines à la Renaissance*, Paris, F. Alcan, 1938, p. 10-11.

78 François Guex, *Éducation et instruction. Rapport présenté au Haut Conseil fédéral sur le groupe I de l'Exposition universelle Paris 1900*, Lausanne, Payot, 1903, p. 39.

79 É Levasseur, *L'enseignement primaire dans les pays civilisés*, ouvr. cité, p. 491-514.

80 *Ibid.*, p. 494.

81 L. Liard, C.-V. Langlois, « Instruction publique. Étranger », art. cité, p. 98-105.

de la décadence des études classiques pendant tout le XIX<sup>e</sup> siècle se fait au profit de l'émergence d'un système scolaire plus diversifié<sup>82</sup>. Les systèmes éducatifs qui se mettent en place dans la seconde moitié du siècle proposent une palette de plus en plus diversifiée de formations scolaires en fonction du sexe, de l'origine sociale, de la religion, de l'âge et ensuite des « aptitudes » ou du « mérite » des individus. Dans *Éducation et sociologie*, Durkheim affirme à cet égard :

[...] chaque profession constitue un milieu *sui generis* qui réclame des aptitudes particulières et des connaissances spéciales [...]; et comme l'enfant doit être préparé en vue de la fonction qu'il sera appelé à remplir, l'éducation, à partir d'un certain âge, ne peut plus rester la même pour tous les sujets auxquels elle s'applique.<sup>83</sup>

Le système scolaire canaliserait donc les individus en fonction de la division sociale du travail. Or, comme l'a bien remarqué André Petit, la théorie de Durkheim « systématisé les thèses des États européens qui, vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, ont généralisé l'école primaire et installé des passerelles entre les niveaux primaire et secondaire »<sup>84</sup>. La nécessité d'accroître l'offre éducative pour faire face aux besoins de formation élargis des « classes moyennes » et de fournir des savoirs mieux adaptés aux nouveaux défis de l'industrialisation (d'où la nécessité de développer l'enseignement technique) est fortement relayée par les congrès internationaux. Avec l'affirmation de l'autorité étatique comme entité régulatrice du cursus d'études, ce mouvement est jugé par les contemporains comme étant simultanément à l'œuvre dans tous les pays. C'est donc à travers des lieux de rencontre et d'échange que le principe de la « segmentation » des systèmes scolaires identifié par Fritz Ringer circule et se déploie dans l'ensemble des pays européens. Les comptes rendus et les rapports sur les expositions et les congrès contribuent à soutenir un agenda de réforme qui fait finalement apparaître la série d'initiatives prises par les groupes réformateurs et relayées par les différents États, dont la France, comme faisant partie d'un processus commun.

Enfin, la nature et les formes des échanges et de la discussion internationale incarnées par les congrès internationaux se modifient au tournant du siècle pour s'inscrire dans une configuration institutionnelle qui se veut plus codifiée et réglementée. Au début du XX<sup>e</sup> siècle naissent en effet les premiers bureaux et associations internationales qui souhaitent donner au travail international une certaine continuité. Bien que l'influence de ces organismes, tout comme les résultats de leur travail, demeure très limitée, ils représentent la première étape vers la mise en place de véritables organismes internationaux. Les organisations et les fédérations internationales qui se développent dans l'entre-deux-guerres

82 *Ibid.*, p. 110.

83 Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, Paris, F. Alcan, 1922, p. 45.

84 André Petit, *Production de l'école - production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*, Genève, Droz, 1982, p. 26.

s'inscrivent dans la continuité intellectuelle des initiatives de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, dont ils assument et reconfigurent l'héritage<sup>85</sup>. Elles constituent finalement les prémices de l'institutionnalisation de la « communauté globale » évoquée dans les travaux d'Akira Iriye.

85 Voir un exemple développé dans Damiano Matasci, « L'éducation, terrain d'action internationale. Le Bureau international de l'enseignement technique dans les années 1930 », *Relations internationales*, n° 151, 2012, p. 37-48.

---

## 5. Un moment 1900 ?

### Le « tournant organisateur » de l'internationalisme

---

Au début du xx<sup>e</sup> siècle, le mouvement international de la réforme scolaire connaît cette phase de profonde mutation qu'Anne Rasmussen définit comme le « tournant organisateur » de l'internationalisme<sup>1</sup>. À cette époque s'amorce en effet le passage d'un système informel d'échanges et de collaboration intellectuelle à des structures plus formelles et censées assurer leur pérennité. Ce chapitre étudie les différentes tentatives de regroupement international dans le domaine de l'instruction publique, à un moment où le processus d'internationalisation dans la vie sociale et scientifique européenne s'intensifie considérablement. Il s'agit plus précisément de voir comment se forme l'idée de « permanence » des activités internationales qui témoignerait d'une transformation de la logique du « travail international ».

Les trois dernières décennies du xix<sup>e</sup> siècle se caractérisent par une multitude de projets visant la création d'une organisation internationale dans le domaine éducatif. Le parcours qui mène aux premières réalisations compte d'innombrables échecs<sup>2</sup>. Nombre de ces projets sont souvent confus et durent l'instant d'une brève déclaration d'intentions, sans jamais se concrétiser. Les efforts visant à canaliser les activités internationales vers une sorte de premier Bureau international de l'éducation doivent être finalement évalués non pas en termes de réussite ou d'échec mais plutôt comme la manifestation d'une logique qui connaîtra son achèvement dans l'entre-deux-guerres. Le chapitre présente tout d'abord la vaste gamme de projets dont est riche la fin du xix<sup>e</sup> siècle. L'accent est ensuite mis sur deux exemples majeurs de l'internationalisme dans le domaine

1 A. Rasmussen, « Tournant, inflexions, ruptures », art. cité, p. 34.

2 Un historique sommaire de ces premières tentatives dans Pedro Rossello, *Les précurseurs du BIE. Un aspect inédit de l'histoire de l'éducation et des institutions internationales*, Genève, Bureau international d'éducation, 1943.

scolaire : d'une part, la tentative de coordination et de coopération des experts de l'enseignement technique et d'autre part la mise en réseau du corps enseignant. Cela permet de mieux cerner l'éventail des besoins que le recours à la dimension internationale permet de satisfaire.

## Propositions et échecs : la difficile naissance des bureaux internationaux

Les nombreux congrès internationaux qui jalonnent la fin du XIX<sup>e</sup> siècle se concluent souvent avec des déclarations préconisant la création d'organismes internationaux permanents. Les déclarations verbales ne sont cependant pas toujours suivies d'efforts concrets. Les appels se font de manière ponctuelle et assez désorganisée. Souvent, les objectifs sont vagues et les fonctions mal expliquées. Toutes ces différentes propositions insistent néanmoins sur la nécessité de la collaboration internationale. En 1872, le congrès de la Société des instituteurs de la Suisse romande tenu à Saint-Imier dans le Jura suisse propose la constitution d'une « association pédagogique universelle », qui toutefois ne verra jamais le jour. En 1873, Ferdinand Buisson lance une proposition allant dans ce sens à la fin de son rapport sur l'Exposition universelle de Vienne<sup>3</sup>. Il faut rappeler aussi celle de John Eaton lors de la conférence internationale d'éducation de Philadelphie en 1876, qui préconise notamment l'organisation permanente de congrès internationaux. De même, le congrès de Bruxelles en 1880 émet un vœu en faveur de la création d'un Conseil international d'éducation. Le fondateur de la Ligue française de l'enseignement, Jean Macé, est quant à lui partie prenante d'un projet visant à la mise en place, en 1889, d'une ligue internationale de l'enseignement. Il semble que seul un petit groupe de réformateurs latino-américains ait cultivé cette idée pour quelques années<sup>4</sup>. Lors du congrès international de l'enseignement primaire de Paris en 1900, le ministre de l'Instruction publique Léon Bourgeois, président du congrès, préconise la création d'un bureau international censé coordonner les échanges d'informations dans le domaine de l'enseignement primaire. L'idée est d'améliorer l'efficacité des congrès en assurant leur continuité dans le temps. Le partage de certains problèmes communs et la conscience de l'universalité du mouvement scolaire facilitent, comme le souligne Bourgeois, ce genre de propositions :

Ce qui nous a frappé, c'est qu'il y a en ce moment, dans tout le monde civilisé, un admirable effort commun, dont l'école est le point de départ, vers la concorde et la fraternité.

3 F. Buisson, *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne en 1873*, ouvr. cité, p. 343-345.

4 Voir *Ligue internationale de l'enseignement. Premier Bulletin*, 15 février 1891.

[...] Il vaut mieux, dans l'intérêt commun, que le congrès se constitue lui-même en Bureau international de l'enseignement primaire.<sup>5</sup>

Toujours lors de l'Exposition parisienne de 1900, les sociétés laïques de l'enseignement populaire, réunies en congrès à Paris, appellent elles aussi à la création d'un bureau international<sup>6</sup>. Proposé par Guérard, professeur à l'école polytechnique, et soutenu par l'inspecteur Édouard Petit, il est conçu comme un organisme de coordination des sociétés laïques qui œuvrent pour l'enseignement populaire dans plusieurs pays. Lors de son intervention, Petit rappelle que l'ensemble des propositions émanant des congrès internationaux de 1900 répondent essentiellement à un souci commun : la nécessité de veiller à ce que les informations et les documents des sections scolaires étrangères de l'Exposition ainsi que les discussions menées lors des rencontres ne soient pas oubliées<sup>7</sup>. La même idée est reprise quelques années plus tard, en 1908, lorsque le congrès international de l'éducation populaire organisé par la Ligue française de l'enseignement cherche à instituer un Office international de l'éducation populaire.

En dépit de ces appels, ces projets ne sont souvent même pas entamés. Toutefois, plusieurs mouvements qui s'intéressent aux questions éducatives s'engagent dans cette voie, avec des résultats plus positifs. D'une part, les mouvements pédagogiques alternatifs comme l'éducation nouvelle se structurent à l'échelle internationale, notamment avec la création par Adolphe Ferrière du Bureau international des écoles nouvelles en 1899<sup>8</sup>. Les travaux récents de Rita Hofstetter montrent d'ailleurs que ce mouvement joue un rôle central dans le processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation<sup>9</sup>. D'autres projets, comme le Bureau international de documentation éducative fondé en 1909 par Edouard Peeters, se mettent en place afin de diffuser ces nouvelles théories au niveau international<sup>10</sup>. La pédologie, la psychologie pédagogique et expérimentale connaissent la même dynamique<sup>11</sup>. D'autre part, le mouvement pacifiste du

5 Bureau international des fédérations d'institutrices et d'instituteurs, *Deuxième congrès de l'enseignement primaire. Compte rendu officiel*, Paris, Imprimerie rapide P. Mani, 1910, p. 43.

6 *Congrès international des sociétés laïques d'enseignement populaire tenu à Paris en 1900*, Paris, Imprimerie Bouillant, 1900, p. 217-218.

7 *Ibid.*, p. 25.

8 Sur la dimension européenne de ce mouvement au XIX<sup>e</sup> siècle, voir Nathalie Duval, « L'éducation nouvelle dans les sociétés européennes à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle », *Histoire, économie et société*, vol. 21, n° 21-1, 2002, p. 71-86.

9 Rita Hofstetter, *Genève : creuset des sciences de l'éducation (fin du XIX<sup>e</sup> siècle - première moitié du XX<sup>e</sup> siècle)*, Genève, Droz, 2010. Sur le développement des sciences de l'éducation en France, voir Jacqueline Gautherin, *Une discipline pour la république. La science de l'éducation en France (1882-1914)*, Berne, Peter Lang, 2002.

10 Georges P. Speckaert, *Le premier siècle de la coopération internationale, 1815-1914*, Bruxelles, Union des associations internationales, 1980, p. 63-64.

11 Marc Depaepe, *Zum Wohl des Kindes ? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*, Weinheim-Louvin, Deutscher Studien Verlag - Leuven University Press, 1993.

début du siècle est également actif dans ce domaine, avec de nombreux congrès et la création d'un Bureau international de la Paix en 1891<sup>12</sup>. L'idée d'une coordination internationale des activités éducatives est en effet évoquée à maintes reprises par les congrès universels de la paix<sup>13</sup>. L'un des projets les plus significatifs est celui proposé par le pédagogue hongrois Franz Kemény (1860-1944), une figure bien connue de l'internationalisme du début du siècle<sup>14</sup>. Il est notamment l'un des pionniers de l'éducation internationale, vue comme le fondement d'une éducation pacifiste et pacifiée<sup>15</sup>. Fervent partisan de la collaboration internationale, il propose en 1905 la constitution d'un Institut international de pédagogie<sup>16</sup>, une idée rapidement abandonnée faute de soutien financier des gouvernements<sup>17</sup>.

Si elles témoignent de la vitalité de l'internationalisme, ces difficultés montrent surtout qu'il n'existe pas nécessairement de lien direct entre l'intensification du nombre de congrès à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et le degré d'organisation du travail international. De surcroît, la connaissance de ces différents projets ne semble pas être très approfondie parmi les réformateurs de l'époque qui, à l'exception de Kemény, donnent l'impression ne pas être trop au courant des projets antérieurs<sup>18</sup>. Si les congrès traduisent une volonté de promouvoir l'échange intellectuel, il est donc nécessaire d'apporter une vision nuancée et prudente du caractère homogène et univoque de ce mouvement qui laisserait penser à l'existence d'une tendance inéluctable vers « plus d'internationalisme ».

12 Sur le mouvement pacifiste voir Verdiana Grossi, *Le pacifisme européen (1889-1914)*, Bruxelles, E. Bruylant, 1994.

13 Sur ce sujet voir aussi la contribution de Ferdinand Buisson, *L'instruction et l'éducation internationale*, Paris, Éditions de la « Grande Revue », 1905.

14 Après des études de mathématiques, physique et langues modernes, il entame une carrière comme lieutenant à l'École militaire. Il devient ensuite directeur d'une des écoles royales de Budapest, et membre du Bureau international de la paix de Berne. En 1894, il est l'un des membres fondateurs du Comité olympique international, où il siègera jusqu'en 1916. Voir Josephson Harold éd., *Biographical Dictionary of Modern Peace Leaders*, Westport, Greenwood Press, 1985, p. 501.

15 C'est surtout une sorte d'internationalisme culturel qui intéresse particulièrement Kemény. Il souligne en effet que « la structure d'une nation ne se compose pas seulement de la langue et de la religion, des rapports politiques et géographiques, mais surtout de la culture. Or, nous savons que chaque culture nationale est, dans son ensemble et dans ses origines, une culture internationale, en tant qu'elle reflète les cultures étrangères se trouvant à la base de la culture nationale » (Franz Kemény, *L'enseignement international. Histoire, état actuel, avenir*, Ostende, Bureau international de documentation éducative, 1914, p. 7).

16 Walter Scott, *World Education. A Discussion of the Favorable Conditions for a World Campaign for Education*, Cambridge (Massachusetts), University Press, 1912, p. 77-78.

17 GStAPK, Rep. 76 Vd Sekt. 1 Nr. 35, Archiv für internationale Schulwesen, 1904-1915. Document interne, 29.12.1906, signé Dr. Lexis.

18 Franz Kemény, « Die internationale Schule der Weltausstellungen : eine neue Institution », *Allgemeine deutsche Lehrerzeitung. Zugleich Organ der allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen und des Deutschen Lehrer-Pensionsverbandes*, vol. 52, n° 19, 1900, p. 196-198.

## Un essai français : le comité permanent des congrès de l'enseignement technique

Dans un contexte où les tentatives de mise en place de structures permanentes consacrées aux discussions et aux échanges internationaux se terminent souvent par des échecs, les congrès internationaux de l'enseignement technique, qui se déroulent avec une certaine assiduité à partir de 1886, représentent une exception notable. Ceux-ci se caractérisent par une relative homogénéité en termes d'acteurs et de thématiques et sont incontestablement une initiative française. Proposés pour la première fois par la Société philomathique de Bordeaux en 1886, les congrès rassemblent rapidement les principaux acteurs à l'œuvre dans le développement de ce type d'enseignement en France et à l'étranger. L'analyse des comités d'organisation des congrès qui se tiennent à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle met en effet en valeur la présence permanente de certaines figures, appartenant à une élite pédagogique et administrative qui lutte pour la reconnaissance de cet enseignement. Des membres du Conseil supérieur de l'enseignement technique, les inspecteurs de l'enseignement et les directeurs des principales écoles techniques et commerciales françaises sont régulièrement présents. C'est dans ce cas de figure très particulier que se développe une expérience de courte durée mais significative. Entre 1895 et 1900, ces congrès sont en effet coordonnés par un comité permanent censé structurer l'ensemble des activités internationales dans ce domaine. Certes, le laps de temps est très réduit. Toutefois, c'est dans la genèse de cet organisme qu'il est possible d'identifier les germes d'un changement profond des logiques qui structurent le processus d'internationalisation dans le domaine de l'éducation. Ce comité est proposé pour la première fois par le « patron » de l'enseignement commercial en France, Jacques Siegfried, fondateur de la première école supérieure de commerce en France en 1886<sup>19</sup>. La proposition est formulée lors de la dernière assemblée générale du congrès de l'enseignement technique de Bordeaux en 1895 :

Je voudrais aussi, afin de donner une continuité à nos efforts, que nous eussions un Comité permanent, composé de quatre ou cinq personnes qui, dans l'intervalle de nos Congrès, poursuivraient la mise en exécution des vœux que nous aurions émis.<sup>20</sup>

Pour la première fois, une réelle action est entreprise de façon formelle afin d'assurer une permanence aux activités internationales. Ce comité souhaite

19 Jacques Siegfried, *Les écoles supérieures de commerce*, Mulhouse, L. L. Bader, 1870.

20 *Troisième congrès international de l'enseignement technique, commercial et industriel. Compte rendu des travaux*, Paris-Bordeaux, Guillaumin-Féret, 1896, p. 184.

plus précisément pallier le caractère aléatoire et ponctuel des congrès. L'absence de coordination et d'un travail systématique entre les différentes rencontres empêche la progression des réflexions et surtout l'élaboration d'un agenda de travail conséquent (*ibid.*). Selon Siegfried, il est nécessaire que les résultats et les réflexions produites dans le passé soient systématiquement pris en compte dans l'élaboration du programme des congrès (*ibid.*). Un premier comité provisoire est constitué en 1895, formé de trois personnes : le professeur de droit à l'université de Bordeaux Léo Saignat, qui est l'un des initiateurs des rencontres internationales et qui en assure la présidence<sup>21</sup>, Richard Stegemann, président du *Deutschen Verbandes für das Kaufmännische Unterrichtswesen* (fondé en 1896)<sup>22</sup>, et l'Anglais Spencer Compton Cavendish, duc de Dovenshire, ancien recteur de l'université d'Édimbourg (1877-1880) et président du *Board of Education* entre 1900 et 1902.

Ce comité s'élargit progressivement. Il est renouvelé en 1897 au congrès de Londres, gardé tel quel à Venise en 1899 et modifié à nouveau en 1900 à Paris. Sa structure n'étant jamais clairement définie, le nombre de membres officiels varie considérablement. Les Français y sont tout de même largement majoritaires. S'il est difficile de suivre les fluctuations de ses membres étrangers, les sources ne fournissant aucune indication précise, il est plus aisé de retrouver les figures françaises qui pendant ces cinq ans y font au moins un passage. Parmi ses membres, des directeurs d'écoles de commerce comme Paul Buquet, Julien Manès et Émile Paris, des inspecteurs comme Paul Jacquemart (rapporteur d'ailleurs de l'Exposition universelle pour l'enseignement technique en 1900) et Félix Martel (ancien directeur du Musée pédagogique en 1886 et 1887) ainsi que le directeur de l'enseignement technique en France entre 1895 et 1906, Louis Bouquet<sup>23</sup>. L'une de ses fonctions est de veiller à la mise à exécution des vœux exprimés lors des congrès sur le plan national ainsi que de parvenir à une définition de l'enseignement technique valable à l'échelle internationale<sup>24</sup>. Cela impliquerait bien sûr un travail de longue haleine, ce que le caractère aléatoire des rencontres ne facilite pas. Saignat signale l'importance d'assurer la continuité du travail international :

21 Léo Saignat (1833-1916), professeur de droit civil à l'université de Bordeaux de 1871 à 1904. Il participe activement à la vie associative dans cette ville. Il est membre de la Société philomathique (depuis 1860), de la Commission de surveillance de l'asile d'aliénés et de la commission administrative du Bureau de bienfaisance (1881-1895). Dans le cadre des congrès internationaux, il assume la vice-présidence du congrès de Londres en 1895 et la présidence d'honneur à Venise en 1897, ce qui atteste sa renommée au-delà des frontières nationales.

22 Gunther Zander, *Gründung der Handelshochschulen im deutschen Kaiserreich (1898-1919)*, thèse de doctorat, Universität zu Köln, 2004, p. 61-70.

23 *Qui êtes-vous ? Annuaire des contemporains*, Paris, Ruffy, 1924, vol. 3, p. 106.

24 Paul Jacquemart, *Exposition universelle internationale de 1900, à Paris. Rapports du jury international. Classe 6 : enseignement technique*, t. I, Paris, Imprimerie nationale, 1903, p. 5.

C'est précisément ce qui a fait naître cette idée qu'il ne fallait pas laisser, dans l'intervalle d'un congrès à l'autre, les congrès isolés. Il fallait créer un comité permanent qui rattacherait les congrès entre eux et se préoccuperait d'empêcher l'idée de tomber dans l'oubli, en veillant à l'organisation de congrès successifs dans les autres pays.<sup>25</sup>

Il convient de souligner que le comité permanent doit essentiellement veiller à ce que les congrès se succèdent rapidement dans le temps et en élaborer le programme au fur et à mesure. En aucun cas il est question de déléguer à ses membres des tâches d'analyse ou d'expertise afin de promouvoir une action autonome pour l'étude des questions d'enseignement technique. Le comité est pensé comme un organisme sans pesanteurs institutionnelles. Les membres se contentent d'échanger leurs idées par correspondance et aucune réunion autonome n'est jamais organisée, même s'ils sont censés se réunir six mois avant la tenue des congrès. Néanmoins, le nombre de congrès s'intensifie considérablement pendant son existence, conformément aux vœux exprimés en 1895, et une meilleure coordination est aussi à souligner. En effet, entre 1895 et 1900, se tiennent quatre rencontres internationales qui sont assez homogènes en termes d'acteurs et de thématiques.

Bien que les bienfaits de la mise en place de structures facilitant la continuité des activités internationales soient revendiqués, ce comité connaît paradoxalement une brève existence. Plusieurs raisons concourent à son échec. La structure, les buts et la composition de ce comité ne sont discutés sérieusement qu'en 1900, au moment où la volonté de collaboration s'effrite sensiblement ; en effet, à la suite de querelles internes concernant la différenciation entre les enseignements technique et commercial, et la place relative à leur accorder au sein des congrès, le délégué allemand Richard Stegemann se distancie des réformateurs français<sup>26</sup>. Avec le concours d'associations suisses, il fonde en 1901 à Zurich la Société internationale pour le développement de l'enseignement commercial, dont il assure la présidence. Celle-ci rassemble les associations et les individus qui s'intéressent plus spécifiquement au développement de cette filière. La création de cette société concurrente marque la fin des congrès internationaux de l'enseignement technique tels qu'ils se développent jusqu'en 1900. Nombre de réformateurs français prendront part quant à eux à la constitution de l'Association française pour le développement de l'enseignement technique, mise en place en 1902<sup>27</sup>.

25 Émile Paris, *Congrès international de l'enseignement technique commercial et industriel. Tenu à Paris du 6 au 11 août 1900, sous la présidence de M. Bouquet*, Paris, Nony et Cie, 1900, p. 603.

26 *Ibid.*, p. 607-611.

27 Sur cette association, voir la section « L'AFDET et la constitution d'un parti de l'enseignement technique (1902-1914) », dans Jean-Michel Chapoulie, *L'école d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010, p. 246-251.

## Les enseignants, le travail international et la mise en réseau corporatiste

Si les congrès de l'enseignement réunissent une élite de spécialistes et d'experts des questions scolaires, le « tournant organisateur » du début du xx<sup>e</sup> siècle permet de mettre en exergue le rôle d'autres acteurs restés jusqu'alors relativement à l'écart du mouvement international. En effet, les instituteurs et les professeurs de l'enseignement secondaire deviennent particulièrement actifs dans l'établissement de bureaux internationaux sur une base professionnelle.

Si au niveau national les premières associations d'instituteurs commencent à se mettre en place dans les dernières décennies du xix<sup>e</sup> siècle, la fondation du Bureau international des associations d'instituteurs (BIAI) marque la naissance du processus d'organisation à l'échelle internationale. Le BIAI est fondé en 1905 lors du congrès international de l'enseignement primaire de Liège, qui réunit à peu près 2000 enseignants provenant de dix-huit nations<sup>28</sup>. Il est promu par la Fédération générale des instituteurs belges, dirigée par Charles Rossignol, directeur d'école à la retraite à Jette-Saint-Pierre, près de Bruxelles, et Pierre Cnudde, instituteur à Syngem, qui en est le secrétaire. La structure du BIAI est très simple : il s'agit d'une fédération internationale d'associations nationales dotée d'un bureau permanent composé de délégués de plusieurs pays. Les membres du bureau se retrouvent lors de réunions annuelles. Celles-ci se tiennent à Munich en 1906, à Paris en 1907, à Londres en 1908, à Prague en 1909 et enfin à Paris en 1910. Son activité est modeste : entre 1905 et 1910, il ne tient que quatre réunions générales. En 1905, il se compose de vingt personnes représentant dix nations. Pour la France les délégués sont tous membres de la Fédération nationale des amicales d'institutrices et d'instituteurs, l'une des principales associations faitière fondée en 1901. Il s'élargit progressivement pour compter quarante-deux personnes représentant quinze fédérations nationales en 1910. À cette époque, il regroupe quelque 400 000 instituteurs de France, d'Allemagne, d'Angleterre, de Belgique, de Bulgarie, du Danemark, d'Espagne, du Luxembourg, des Pays-Bas, de Norvège, de Roumanie, de Suède et de Suisse<sup>29</sup>. Son but est de favoriser l'amitié et la solidarité internationales, de

28 Un récit de ce congrès dans G. Höst, « Internationaler Kongress für des Volksschulunterricht in Lüttich », *Hamburgische Schulzeitung. Eine Wochenschrift für pädagogische Theorie, Kunst und Erfahrung*, vol. 13, n° 48, 1905, p. 383-385 ; « Internationaler Kongress für des Volksschulunterricht in Lüttich : (Schluss) », *Hamburgische Schulzeitung. Eine Wochenschrift für pädagogische Theorie, Kunst und Erfahrung*, vol. 13, n° 49, 1905, p. 391-394. Un autre compte rendu dans C. Mische, « Der zweite Internationaler Kongress für Volksschulunterricht in Paris », *Die Lehrerin. Organ des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins*, vol. 27, n° 23, 1910-1911, p. 180-181.

29 Voir la liste des fédérations dans Bureau international des fédérations d'institutrices et d'instituteurs, *Deuxième congrès de l'enseignement primaire*, ouvr. cité, p. 45.

contribuer au progrès de l'éducation populaire, au relèvement matériel et moral des instituteurs et des institutrices ainsi qu'à l'établissement de la concorde et de la fraternité entre les peuples<sup>30</sup>.

La collaboration internationale est mise au centre de la démarche des instituteurs<sup>31</sup>. Le président du BIAI, Charles Rossignol, identifie même dans l'internationalisme la méthode de travail qui caractérisera le nouveau siècle. L'amélioration des voies de communication et des moyens de transport ainsi que les interdépendances économiques croissantes entre les parties du monde sont prises comme des conditions inédites auxquelles il faut s'adapter. Du moment que celles-ci touchent également le domaine de l'éducation, les instituteurs se doivent d'intégrer ce processus. De surcroît, il est intéressant de remarquer comment l'idée d'une interpénétration des idées et des conceptions pédagogiques entre les pays est complètement assumée, voire revendiquée par Rossignol, même s'il n'oublie pas les spécificités de chaque cas national<sup>32</sup>. C'est à partir de cet ensemble de constats que le BIAI voit le jour :

Du domaine inconscient, l'internationalisme est passé au domaine conscient. Des groupements nationaux différents poursuivant un même but ont senti la nécessité de mettre les efforts en commun ; ils ont créé un organisme international permanent, reliant tous les groupements nationaux et faisant profiter la grande collectivité du travail de chaque membre et de chaque nation.<sup>33</sup>

L'organisation de deux congrès internationaux en 1905 et en 1910 ne constitue que l'un des axes de l'action de cette organisation. Pendant sa brève existence, son travail s'articule autour de deux pôles : la promotion de la paix et la défense des conditions matérielles des instituteurs. Le pacifisme et la collaboration internationale sont en effet une dimension très importante. Le BIAI figure sur la liste des sociétés et des groupements qui travaillent afin de développer des sentiments de fraternité entre les peuples recensés par le Bureau international de la paix de Berne<sup>34</sup>. Il collabore notamment en envoyant régulièrement des délégués à ses congrès<sup>35</sup>. Les contacts, sporadiques, avec le mouvement internationaliste de l'époque se traduisent par des déclarations de soutien à l'espéranto, la participation au congrès d'éducation morale à Londres en 1908 et au congrès mondial des associations internationales en 1910. L'internationalisme

30 *Ibid.*, p. 34.

31 Louis Furet, « Au congrès de Liège », *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n° 3, 1905, p. 24.

32 Bureau international des fédérations d'institutrices et d'instituteurs, *Deuxième congrès de l'enseignement primaire*, ouvr. cité, p. 40.

33 *Ibid.*, p. 37.

34 Alfred H. Fried, *Annuaire de la vie internationale*, Monaco, Institut international de la Paix, 1907, p. 178-179.

35 « Résolutions du XVI<sup>e</sup> Congrès universel de la Paix concernant l'Enseignement international », *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n° 35, mai 1908, p. 423-424.

incarné par ces mouvements, comme le souligne à nouveau Rossignol, n'est pas jugé antagoniste au patriotisme :

La vie internationale n'a donc rien d'incompatible avec la vie nationale, le sentiment de la fraternité internationale ne poursuit aucun effacement, aucune atténuation du patriotisme, au contraire, il contribue à élever et à anoblir celui-ci parce qu'il empêche de tomber dans l'exclusivisme et l'intransigeance et porte les hommes à respecter dans les autres ce qu'ils veulent qu'on respecte chez eux.<sup>36</sup>

Les activités ayant trait à la défense corporative sont toutefois les plus nombreuses. L'idée qui régit la naissance de cette organisation est d'amener la défense de la catégorie professionnelle des instituteurs à une échelle internationale. Le travail de documentation constitue la première démarche que les promoteurs s'attachent à concrétiser. Le BIAI constitue rapidement une bibliothèque comprenant tous les rapports des congrès internationaux, nationaux ou locaux, les lois et les règlements scolaires de divers pays ainsi que les statistiques relatives aux élèves, aux instituteurs et aux écoles. Le bureau devient donc un lieu de centralisation des informations provenant des différentes fédérations nationales<sup>37</sup>. Jusqu'en 1907, il ne publie toutefois aucun bulletin ou revue. En raison des difficultés à assurer des publications régulières, les membres du BIAI prennent ainsi l'engagement d'envoyer des articles aux journaux et aux revues de leurs pays<sup>38</sup>. Les informations sont diffusées à partir des bulletins nationaux, comme le *Journal des instituteurs belges*, le *Journal des instituteurs* publié en France ou encore le *Bulletin de la Fédération des amicales d'institutrices et d'instituteurs publics de France et des colonies*. En outre, les comptes rendus des congrès sont envoyés à tous les congressistes, qui doivent les transmettre aux autorités publiques et aux sociétés pour la défense de l'enseignement laïque. Trois ans seulement avant le congrès de Paris, le bureau commence à publier un annuaire international contenant toutes les informations le concernant. L'*Annuaire du Bureau international des fédérations d'instituteurs* (1907-1912) paraît annuellement, rédigé en français, allemand et anglais.

Au-delà de la préparation des congrès internationaux, la centralisation des informations et des statistiques concernant la situation matérielle des instituteurs, et plus largement de l'enseignement primaire dans les pays européens, devrait permettre au BIAI d'intervenir auprès des différents gouvernements en faveur de cet enseignement et des instituteurs. C'est ainsi qu'après la réunion de Paris de 1907, après avoir constaté que le traitement des instituteurs reposerait sur des bases « irrationnelles », le BIAI invite les fédérations affiliées à formuler des revendications salariales précises. Il réclame l'instauration d'un salaire avec

36 Bureau international des fédérations d'institutrices et d'instituteurs, *Deuxième congrès de l'enseignement primaire*, ouvr. cité, p. 187.

37 *Ibid.*, p. 195.

38 Voir par exemple Pierre Cnudde, « L'instruction obligatoire dans les divers pays d'Europe », *Bulletin de la Ligue de l'enseignement*, 1909, p. 112-114.

une partie fixe à augmentation annuelle et une partie variable en fonction de l'évolution du coût de la vie. Une enquête est aussi menée sur les pensions des instituteurs, de leurs veuves et des orphelins. Les résultats sont publiés dans l'annuaire 1909-1910 consacré à l'organisation de l'enseignement primaire en Europe<sup>39</sup>. Le but premier du BIAI est donc de soutenir un agenda syndical de lutte et de revendications communes. L'internationalisme n'est donc pas une simple méthode de travail mais une véritable stratégie. Selon Marguerite Bodin, membre française du Bureau international en 1907, « le bureau classe les avantages faits aux maîtres dans chaque pays » et il « s'efforcera de faire améliorer les situations mauvaises, de créer en faveur des éducateurs, une émulation dans les parlements »<sup>40</sup>. L'usage de l'argument international en tant que stratégie et instrument de légitimation est donc particulièrement important :

Lorsqu'une loi favorable au personnel enseignant est présentée à la tribune, souvent ses adversaires, pour la faire échouer, apportent l'exemple de l'étranger. Le Bureau international vérifiera ces documents et opposera des statistiques en établissant que maintes nations s'honorent en assurant la dignité matérielle et morale des instituteurs.<sup>41</sup>

Comment est-il possible d'expliquer le déploiement international des stratégies de défense corporative ? Dans le cas français, il est nécessaire de rappeler la difficulté pour les instituteurs de cette époque à se constituer en association, voire en syndicat. En mars 1887, un groupe d'instituteurs parisiens profite de la loi dite Waldeck-Rousseau de 1884, qui n'exclut pas les personnels des services publics, pour former un syndicat, première étape dans la mise en place d'une fédération nationale de « sociétés autonomes d'instituteurs » et d'une Union nationale des instituteurs de France<sup>42</sup>. La circulaire du ministre de l'Instruction publique Eugène Spuller de 1887 interdit cependant la syndicalisation chez les enseignants : en tant que personnels rémunérés par l'État, les fonctionnaires ne peuvent pas militer dans le cadre d'une organisation parallèle à celle de l'édifice administratif. La circulaire reste en vigueur jusqu'en 1924<sup>43</sup>. Néanmoins, les réunions et les associations se multiplient de plus en plus, notamment sous la forme d'amicales. La Fédération nationale des amicales d'institutrices et d'instituteurs est d'ailleurs fondée en 1901<sup>44</sup>. La mise en réseau au niveau

39 Bureau international des fédérations d'institutrices et d'instituteurs, *Deuxième congrès de l'enseignement primaire*, ouvr. cité, p. 48.

40 « La Fédération des instituteurs d'Europe », *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n° 39, juin 1907, p. 479. Cette revue contient quelques informations concernant la vie de ce bureau dans la mesure où elle est au centre des débats sur l'amicalisme et le syndicalisme dans l'enseignement primaire.

41 *Ibid.*

42 J. Siwek-Pouydesseau, *Le syndicalisme des fonctionnaires jusqu'à la guerre froide*, ouvr. cité, p. 80-88.

43 Franck Poupeau, Olivier Vanhee, « L'école émancipée », *Revue Agone*, n° 29-30, 2003, p. 135-144.

44 Les amicales sont des associations présyndicales, modérées et regroupant la plupart des instituteurs. Voir Jacques Girault, *Instituteurs, professeurs, une culture syndicale dans la société française (fin XIX<sup>e</sup> - XX<sup>e</sup> siècle)*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1996, p. 97-111.

international constitue alors une ressource utilisée pour court-circuiter ces difficultés. En outre, les congrès internationaux organisés jusque-là ne leur permettent pas de mener à bien leurs revendications et ne répondent pas à leurs soucis. Les instituteurs sont en effet relativement exclus des comités d'organisation des congrès organisés à Paris en 1889 et en 1900. Le *Journal des instituteurs* rend compte clairement du décalage entre les questions mises à l'ordre du jour du congrès de 1900 et les problèmes ressentis comme les plus urgents :

Le caractère international du congrès de 1900 a mis le comité d'organisation dans l'obligation de choisir des questions présentant un caractère d'intérêt général. Il lui a fallu nécessairement écarter des questions actuelles, mais trop spéciales au personnel enseignant de France et dont la discussion n'aurait que médiocrement touché un auditoire d'origine très diverse.<sup>45</sup>

La création du BIAI répond donc à des exigences précises qui reflètent les besoins d'une catégorie professionnelle en quête de légitimation. Aux revendications matérielles s'ajoutent des interventions plus politiques. Il convient notamment de remarquer la place importante occupée par la question de l'enseignement religieux dans les écoles lors des deux congrès internationaux de 1905 et de 1910. Le BIAI œuvre en effet pour la laïcité scolaire, qui est désormais accomplie en France mais pas dans tous les autres pays « où on en est encore aux mesures de défense de l'esprit laïque contre l'esprit théologique »<sup>46</sup>. La fédération française est tout à fait sensible à cette question, témoignant du fait que le personnel de l'enseignement public est particulièrement loyal aux principes de la Troisième République<sup>47</sup>. Par ailleurs, la presse catholique constate avec déplaisir la création d'une telle organisation : « Il ne suffit plus aux syndicats primaires de s'affilier aux Bourses du Travail ; depuis le mois de juin ils ont un bureau international. »<sup>48</sup> Le 20 mai 1907, le BIAI intervient avec une déclaration intitulée « Pour l'école laïque en Espagne » afin de stigmatiser la mise en détention de Francisco Ferrer, célèbre pédagogue anarchiste espagnol, en engageant les fédérations nationales à envoyer des pétitions de protestation au gouvernement. L'avis de condamnation est transmis aux autorités espagnoles, aux fédérations d'instituteurs existantes dans le monde ainsi qu'aux journaux et aux revues pédagogiques d'Europe. Une souscription est aussi ouverte en faveur des familles d'instituteurs russes, emprisonnés et déportés en Sibérie pour avoir

45 « Congrès international de l'enseignement primaire de 1900 », *Journal des instituteurs*, n° 20, 1899, p. 414.

46 Bureau international des fédérations d'institutrices et d'instituteurs, *Deuxième congrès de l'enseignement primaire*, ouvr. cité, p. 41.

47 Sur ces questions voir les travaux suivants : Jacques Ozouf, *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*, Paris, Julliard-Gallimard, 1973 ; Jacques Ozouf, *Mona Ozouf, La République des instituteurs*, Paris, Gallimard-Seuil, 1993.

48 « Chroniques », *L'enseignement libre. Bulletin de la Ligue de la Liberté d'enseignement*, n° 10, 1906, p. 227.

participé au mouvement démocratique d'éducation morale<sup>49</sup>. Le principe et le respect de l'obligation scolaire constituent un autre point important. Le BIAI souligne la nécessité d'une instruction obligatoire entre six et treize-quatorze ans et propose la création de crèches, de jardins d'enfants, de cantines, de vestiaires scolaires, de comités de surveillance<sup>50</sup>. La gamme des actions et des activités menées par le BIAI ne s'inscrit pas dans une volonté de proposer un modèle unique et immuable pour chaque nation. L'idée est tout simplement de promouvoir la défense et l'amélioration des conditions matérielles des instituteurs. Les différentes enquêtes et les différentes statistiques nationales sont en effet soumises à chaque fédération nationale, qui les examine et qui est ensuite libre de les utiliser selon ses propres vues.

La mise en réseau corporatiste au niveau international des enseignants n'est pas limitée à la seule catégorie des instituteurs. Les professeurs qui se réunissent dans les congrès internationaux de l'enseignement des langues vivantes à partir de 1900 discutent eux aussi de la création d'un Bureau international de renseignements. Proposée lors du congrès de Cologne en 1904, la décision est ratifiée en 1906<sup>51</sup>. L'objectif du bureau est d'établir des liens de solidarité entre les professeurs de tous les pays et de faciliter l'échange d'informations grâce à des correspondants actifs dans plusieurs pays avec lesquels ils peuvent se mettre directement en rapport<sup>52</sup>. Un autre bureau similaire, consacré à l'enseignement secondaire, est fondé en 1912. À nouveau, ce projet se développe dès le début du siècle en Belgique, où une résolution du congrès de l'enseignement moyen de 1901 préconise la création d'un tel organisme. L'idée est relancée lors d'un autre congrès en 1910. Dans ce cas aussi, l'objectif est de réunir les fédérations nationales de professeurs du degré secondaire au sein d'une fédération internationale. C'est la Fédération de l'enseignement moyen officiel de Belgique (Femo) qui en 1912 entame les premières démarches visant la constitution d'un Bureau international de l'enseignement secondaire. Des rencontres tout à fait informelles se font alors entre des représentants de la Belgique, des Pays-Bas et de la France. Albert Fedel (1870-1961) et Achille Beltette (1864-1932), respectivement président et représentant de la Fédération nationale des professeurs de lycée et du personnel de l'enseignement secondaire féminin de France, en sont les représentants. Les réunions qui se tiennent les 26 et 27 mai 1912 débouchent sur

49 « Appel à solidarité », *Bulletin de l'Amicale primaire des Hautes-Alpes*, janvier 1907, p. 312-313.

50 « Congrès international de l'enseignement primaire. Tenu à Liège du 2 au 7 septembre 1905 », *Journal des instituteurs*, n° 13, 1905, p. 100-102.

51 A. H. Fried, *Annuaire de la vie internationale*, ouvr. cité, p. 178.

52 À ce sujet, il convient de signaler aussi la fondation en 1904 de la Fédération internationale de l'enseignement du dessin, dont le but est de réunir toutes les personnes, les institutions et les associations qui œuvrent pour le développement de ce type d'enseignement. Des congrès internationaux se tiennent à Paris en 1900, à Berne en 1904, à Londres en 1908 et à Dresde en 1912 (*ibid.*, p. 179).

la fondation du Bureau international des fédérations nationales du personnel de l'enseignement secondaire public (BIES). Le nouvel organisme inclut des fédérations de seulement cinq pays (France, Belgique, Allemagne, Luxembourg et Pays-Bas)<sup>53</sup>. La France y est particulièrement bien représentée. À l'association de Fedel et de Beltette s'ajoute la Fédération nationale des professeurs de collège de France représentée par Jean Clavière (1869-1932). Comme les instituteurs, les professeurs de l'enseignement secondaire français connaissent des difficultés pour se regrouper en association ou en syndicat<sup>54</sup>. Le ministère de l'Instruction publique autorise en effet le développement de sociétés de secours mutuels, d'associations pédagogiques locales et régionales et la tenue de congrès nationaux à condition que ceux-ci n'empiètent pas sur les politiques officielles de l'administration et que l'ordre du jour lui soit soumis à l'avance<sup>55</sup>. Selon Paul Gerbod, les difficultés et les résistances exprimées au sein de ces fédérations concernant leur adhésion aux mouvements syndicaux en voie de constitution (elles refusent l'adhésion à la CGT en 1910) expliqueraient le fait qu'elles cherchent plutôt à nouer des liens avec les associations corporatives des pays voisins<sup>56</sup>. Conformément à la mission du BIAI étudiée précédemment, le but du BIES est de créer des liens d'amitié et d'établir une collaboration professionnelle internationale. Cet effort est rapidement bloqué par le déclenchement de la Première Guerre mondiale (une session aurait dû se tenir à Namur en août 1914). Cela n'affecte que temporairement les contacts entre les membres du Bureau, qui seront immédiatement réactivés après la fin des hostilités<sup>57</sup>.

Finalement, ces exemples montrent que la mise en réseau corporatiste est profondément liée à une démarche syndicaliste. La dimension internationale de ces activités pallie ou est censée pallier les difficultés et les résistances rencontrées au niveau national. Le cas français est à cet égard exemplaire. Le tournant organisateur permet de valoriser l'action d'acteurs jusque-là marginaux, comme les instituteurs et les professeurs du secondaire. La dimension internationale n'est donc pas toujours l'apanage de spécialistes et d'experts. Contrairement au Comité permanent de l'enseignement technique, dont le but est de réunir des experts pour assurer la continuité savante des rencontres, c'est la défense

53 André Drubay, *Une fédération internationale d'enseignants : la FIPESO. Esquisse historique de 1912 à nos jours*, supplément au numéro du Bulletin international de la FIPESO, 1993, p. 3-4.

54 Sur cette question voir Bertrand Geay, *Le syndicalisme enseignant*, Paris, La Découverte, 2005.

55 Sur l'histoire du syndicalisme parmi les professeurs de l'enseignement secondaire, voir Yves Verneuil, « Les professeurs de l'enseignement secondaire au début du xx<sup>e</sup> siècle : entre corporatisme et esprit de catégorie », *Carrefours de l'éducation*, n° 17, 2004, p. 103-117 ; Alain Dalançon, *Histoire du SNES. Plus d'un siècle de murissement des années 1840 à 1966-1967*, t. I, Paris, IHRSES, 2003.

56 Paul Gerbod, « Associations et syndicalisme universitaires de l'enseignement secondaire public, 1828-1928 », *Le Mouvement social*, n° 55, 1966, p. 30-31.

57 Un historique dans Achille Beltette, Jean Clavière, *Dix années de vie internationale (1919-1929)*, Cahors, Imprimerie Coursland, 1929.

d'intérêts corporatifs qui explique le mieux la genèse d'autres organismes fort importants dans l'économie des relations internationales dans le domaine éducatif. Le caractère apparemment éphémère de ces organisations ne doit en effet pas faire oublier qu'elles seront relancées après la Première Guerre mondiale, dans le sillage des organisations internationales intergouvernementales qui se forment dès 1919 dans le sillage de la Société des nations<sup>58</sup>.

58 Eckhardt Fuchs, « The creation of new international networks in education : the League of Nations and educational organizations in the 1920s », *Paedagogica Historica*, vol. 43, n° 2, 2007, p. 199-209.



---

## Conclusion

---

Au terme de cette deuxième partie, il est finalement possible de dresser un tableau relativement complet du processus d'internationalisation de la réforme scolaire en France à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Après la production de savoir sur les systèmes scolaires étrangers, le regard s'est porté sur la place des réformateurs français au sein des espaces internationaux. Quelques remarques intermédiaires peuvent alors mettre mieux en perspective les principaux résultats.

Du point de vue méthodologique, il importe de souligner que les sections scolaires des expositions universelles et les congrès internationaux de l'enseignement constituent une porte d'entrée pour examiner ce processus plus vaste et complexe qu'est la circulation des idées pédagogiques et des modèles scolaires en Europe occidentale. Contrairement à une approche comparative traditionnelle, cette perspective amène le chercheur à appréhender certaines thématiques trop souvent circonscrites à l'intérieur d'un cadre national dans un véritable « régime circulatoire » de la réforme scolaire, certes encore informel et relativement désorganisé, mais en voie de progressive institutionnalisation.

La question des interactions entre les échelles nationale et internationale se révèle centrale pour rendre compte de la complexité du processus d'internationalisation. Les expositions universelles sont un moyen de diffuser et faire connaître les progrès scolaires nationaux. Les efforts fournis par les délégués français pour mettre en avant les réussites de la Troisième République dans le domaine de l'instruction publique sont particulièrement significatifs. Les congrès internationaux, en revanche, se configurent plutôt comme des lieux d'échange et de confrontation. Cela dit, le poids des enjeux nationaux, qui se manifeste par exemple dans l'élaboration de l'agenda des travaux de ces rencontres, ne doit pas être négligé. Expositions et congrès donnent finalement à voir la progressive fabrication d'une culture scolaire qui dépasse le cadre d'un État-nation, forgeant ainsi une sorte de grammaire européenne de la réforme scolaire. Toutefois, il n'est jamais question de normes ou de modèles qui se

veulent universels et applicables dans n'importe quel contexte. Ces espaces constituent plutôt des plaques tournantes qui sont utiles aux réformateurs français et européens pour prendre connaissance des évolutions scolaires dans les pays occidentaux et pour examiner les différentes formules et possibilités qui s'offrent à eux.

Enfin, cette deuxième partie permet de mieux connaître les acteurs qui construisent le processus d'internationalisation. Sa nature élitiste mérite d'être soulignée. Le rôle des experts lors des expositions ou bien dans l'organisation des congrès montre que la sphère internationale est l'apanage d'un groupe relativement restreint de réformateurs. Le « tournant organisateur » du début du xx<sup>e</sup> siècle permet toutefois d'apporter une nuance à cette assertion. Les associations internationales qui se créent et se développent à cette époque font en effet émerger de nouveaux acteurs, les enseignants – instituteurs et professeurs du secondaire – mettant en effet progressivement en place leurs propres structures.

## La « réappropriation » de l'international. Les usages du savoir sur les systèmes scolaires étrangers en France

Les deux premières parties de cet ouvrage ont examiné comment se structurent l'internationalité et le processus d'internationalisation des réformes scolaires françaises. Toutefois, l'identification d'une série de démarches intellectuelles, d'activités, d'acteurs et de thèmes touchant à l'international peut laisser le chercheur sur sa faim. La troisième partie de l'ouvrage étudie ainsi les modalités de réappropriation de l'ensemble des pratiques explorées dans les pages précédentes : son ambition est plus précisément de restituer les usages et la réadaptation du savoir sur l'étranger dans le contexte français.

L'évaluation de l'« impact » ou de l'« influence » de la sphère internationale constitue un problème méthodologique classique de l'histoire transnationale et globale. Pierre-Yves Saunier signale cette difficulté en précisant que l'impact de l'international sur le national, ou le « pouvoir structurant issu des circulations », renverrait « plus à la mise en place de cadres de pensées, de réseaux d'acteurs, de schèmes d'organisation ou de lieux de production du savoir qu'à l'installation d'un système légal ou réglementaire ou à la reproduction d'une pratique »<sup>1</sup>. Cette question suscite depuis longtemps de nombreux débats. Par exemple, la théorie

1 Pierre-Yves Saunier, « Circulations, connexions et espaces transnationaux », *Genèses*, n° 57, 2007, p. 115.

des transferts culturels développée par Michael Werner et Michel Espagne dès les années 1980 interroge clairement cet enjeu<sup>2</sup>. Dans leur projet intellectuel initialement centré sur l'espace franco-allemand, les notions de transfert ou d'hybridation occupent une place centrale. Le problème est de savoir comment se définissent l'assimilation et surtout la réinterprétation des objets étrangers, construits dans un contexte déterminé et transférés dans un nouveau contexte par « un mouvement d'objets, personnes, populations, mots, idées, concepts »<sup>3</sup>. Dans les sciences sociales, et plus particulièrement dans les sciences politiques, les réflexions conceptuelles concernant l'usage autoréflexif de la comparaison internationale dans le domaine des politiques publiques sont particulièrement bien développées et fournissent des soubassements théoriques fort stimulants. La pratique du recours à des modèles étrangers et la réflexion sur les formes de diffusion, de convergence et de circulation des modèles y sont en effet largement traitées<sup>4</sup>. En éducation comparée, Kimberley Ochs et David Phillips proposent aussi un modèle intéressant pour évaluer les « emprunts éducationnels » aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. Celui-ci est subdivisé en quatre étapes. La *cross national attraction* examine les raisons pour lesquelles un pays s'intéresse aux politiques éducatives menées ou mises en place à l'étranger. La phase dite de *decision making* se penche sur la façon dont l'exemple étranger est utilisé dans les processus décisionnels dans le contexte domestique. L'étape de l'*implementation* considère les conditions nécessaires dans le contexte domestique pour l'application de pratiques étrangères. Enfin, la dernière phase, l'*indigenisation* (ou *internalisation*), interroge la manière dont les politiques et les pratiques étrangères, une fois adoptées, sont absorbées dans le contexte d'accueil<sup>5</sup>.

Malgré la richesse de ces approches, la question de la réception reste souvent problématique. Maintes recherches historiques ont tendance à négliger cet aspect pour se concentrer essentiellement sur la morphologie des contacts et

2 Voir Michel Espagne, *Les transferts culturels franco-allemands*, Paris, PUF, 1999 ; Michel Espagne, Michael Werner, *Transferts. Les relations interculturelles dans l'espace franco-allemand (XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles)*, Paris, Éditions Recherches sur les civilisations, 1988.

3 Béatrice Joyeux-Prunel, « Les transferts culturels. Un discours de la méthode », *Hypothèses*, n° 1, 2002, p. 151.

4 Pour un état des lieux de ce débat dans les sciences politiques françaises, voir *L'étranger ou la question des modèles et transferts*, n° 4 de la *Revue française de science politique*, 2009. Pour une vision critique sur les différentes approches, voir Laurence Dumoulin, « Les *policy transfer studies* : analyse critique et perspectives », *Critique internationale*, n° 48, 2010, p. 9-24 ; Patrick Hassenteufel, « De la comparaison internationale à la comparaison transnationale. Les déplacements de la construction d'objets comparatifs en matière de politiques publiques », *Revue française de science politique*, vol. 55, n° 1, 2005, p. 113-132.

5 Une présentation de ce modèle dans Kimberley Ochs, David Phillips, « Processes of educational borrowing in historical context », *Educational Policy Borrowing*, K. Ochs, D. Phillips éd., ouvr. cité, p. 7-23. Des mêmes auteurs voir aussi l'article « Researching policy borrowing : some methodological challenges in comparative education », *British Educational Research Journal*, vol. 20, n° 6, 2006, p. 773-784.

des connexions qui vont au-delà des États-nations. L'emprise de l'international sur le national n'est pas toujours prise en compte de manière systématique et explicite. Or, la nation demeure une unité d'analyse centrale, voire indispensable pour donner du sens au déploiement de toute activité internationale : les deux échelles doivent être étudiées dans leurs articulations et leurs interactions<sup>6</sup>. Les deux premières parties de cet ouvrage se sont ainsi efforcées de montrer comment une histoire circonscrite au seul cadre national demeure insuffisante à la pleine compréhension de ce processus. Dès lors, il s'agit d'aller plus loin et d'analyser les parcours de l'assimilation du savoir, des expériences et des connexions accumulées par les réformateurs français à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle pour voir comment celles-ci, dans un mouvement contradictoire seulement à première vue, façonnent le processus de nationalisation du système scolaire. L'objectif est plus précisément d'étudier les supports et les logiques des tentatives de réappropriation de modèles étrangers débouchant sur des postures d'acceptation, souvent partielle, ou bien de rejet. Autrement dit, il s'agit de comprendre comment le savoir sur l'étranger produit dans le cadre des missions, centralisé par le Musée pédagogique, récolté et diffusé par les revues ainsi que les débats menés lors des congrès internationaux et les expertises effectuées lors des expositions universelles, sont retraduits, adaptés et intégrés dans les réformes françaises des trois dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle.

Aborder une telle problématique nécessite une délimitation claire du sujet. D'une part, il est question d'évaluer le poids du contexte international dans l'élaboration des lois scolaires promulguées par Ferry en 1881 et 1882. L'introduction de la gratuité, de l'obligation et de la laïcité scolaire s'appuie en effet sur des références internationales fort variées, dans la mesure où ces principes ne constituent pas une nouveauté sur la scène européenne de l'époque. Plusieurs exemples ouvrent la voie, préparent le terrain et accompagnent les discours des réformateurs français. La précocité des réalisations étrangères exerce une indéniable pression qui contribue à mettre en phase le système scolaire français avec des principes et des structures scolaires de plus en plus partagés en Occident. D'autre part, les réformes qui touchent à l'enseignement secondaire à partir des années 1860, et notamment les débats relatifs à l'introduction des filières « spéciales » et « modernes », sont en revanche examinées sous l'angle plus direct des transferts. L'objectif est d'examiner sous un angle nouveau la « crise de l'enseignement secondaire » à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle dans la mesure où les connexions internationales et les expériences accomplies dans d'autres pays ont pu la façonner, tant dans sa construction comme problème social et pédagogique que dans l'identification de ses solutions. Moins que sur les contenus des projets de loi et

6 Kiran Klaus Patel, *Nach der Nationalfixiertheit. Perspektiven einer transnationalen Geschichte. Antrittsvorlesung*, Berlin, Humboldt-Universität zu Berlin, 2004, p. 11.

leur parcours législatif, l'accent est mis sur l'usage des références étrangères, sur les réformateurs qui se construisent ce faisant un véritable capital international ainsi que, plus généralement, sur les différentes logiques qui structurent la circulation des flux d'informations<sup>7</sup>. Cette remarque est d'autant plus nécessaire que le travail touche à des questions extrêmement complexes – comme la laïcité – traitées par un nombre exceptionnel d'ouvrages et d'articles et qui mériteraient à elles seules des recherches spécifiques. En outre, il convient de préciser que tout en prenant en compte la diversité des modèles scolaires invoqués par les réformateurs français, la recherche portera essentiellement sur le rôle de l'Allemagne. Son rôle pivot s'exerce non seulement dans le domaine de l'enseignement mais plus largement dans le discours littéraire et scientifique<sup>8</sup>. Omniprésent dans les débats scolaires de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, tant pour l'enseignement primaire que secondaire, le recours à l'exemple allemand représente une stratégie pour certains groupes réformateurs. Comme l'ont souligné les travaux pionniers de Zymek, la multiplication des références à des exemples étrangers représente, « pour les personnes partageant le même avis, une confirmation dans leur travail et un argument de justification face aux adversaires. Ce certificat d'internationalité lavait les revendications de ces personnes de tout reproche de partialité liée

- 7 Les travaux sont assez rares et relativement datés. Claude Digeon consacre quelques pages de son ouvrage *La crise allemande de la pensée française à l'enseignement primaire et secondaire*. Outre les ouvrages déjà mentionnés de Pierre Ognier (1988), Bernard Trouillet (1991) et l'article de Pierre Caspard (1999), une étude assez approfondie est menée dans l'ouvrage d'Allan Mitchell, *Victors and Vanquished. The German Influence on Army and Church in France after 1870*, Chapel Hill - Londres, The University of North Carolina Press, 1984.
- 8 Pour le champ littéraire voir Jean-Marie Carré, *Les écrivains français et le mirage allemand*, Paris, Boivin, 1947 ; une étude plus récente dans Blaise Wilfert-Portal, « La place de la littérature étrangère dans le champ littéraire français autour de 1900 », *Histoire & Mesure*, vol. 23, n° 2, 2008, p. 69-101. Sur le rôle de la référence allemande dans le développement de disciplines académiques, voir pour la géographie Gilbert Nicolas, « Le modèle d'Outre-Rhin ? Emmanuel de Martonne et les universités allemandes à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle », *Géographes en pratique (1870-1945). Le terrain, le livre, la Cité*, G. Baudelle, M.-V. Ozouf-Marignier, M.-C. Robic éd., Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2001, p. 176-187 ; Numa Broc, « La géographie française face à la science allemande (1870-1914) », *Annales de géographie*, n° 86, 1977, p. 71-94 ; pour l'économie, Marc Malherbe, « L'influence germanique dans l'enseignement économique et juridique à Bordeaux (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle) », *Présence de l'Allemagne à Bordeaux du siècle de Montaigne à la veille de la Seconde Guerre mondiale. Hommage du Goethe-Institut de Bordeaux, à l'occasion de son 25<sup>e</sup> anniversaire*, A. Ruiz éd., Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 1997, p. 273-286 (dans le même ouvrage, voir aussi la contribution de Sylvie Guillaume, « La place de l'Allemagne dans l'enseignement de l'histoire à la faculté des lettres de Bordeaux (1880-1939) », p. 257-265) ; pour les disciplines littéraires, Michel Espagne, Michael Werner éd., *Philologiques I. Contribution à l'histoire des disciplines littéraires en France et en Allemagne au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1990 ; pour la sociologie, Victor Karady, « Stratégies de réussite et modes de faire-valoir de la sociologie chez les durkheimiens », *Revue française de sociologie*, vol. 20, n° 1, 1979, p. 49-82 ; pour le champ scientifique, Harry W. Paul, *The Sorcerer's Apprentice. The French Scientist's Image of German Science, 1840-1919*, Gainesville, University of Florida Press, 1972. Enfin, sur la réception de la philosophie allemande au XIX<sup>e</sup> siècle, voir Michel Espagne, *En deçà du Rhin. L'Allemagne des philosophes français au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Cerf, 2004.

à leurs intérêts, il leur conférait un caractère général et nécessaire»<sup>9</sup>. Le système scolaire d'outre-Rhin fournit donc un miroir dans lequel il est possible d'alimenter le regard critique sur les institutions nationales et de puiser des argumentations aptes à légitimer ou non l'orientation des réformes.

Ce vaste ensemble de questions est examiné au long de deux chapitres. Le chapitre 6 se penche sur l'évolution de l'enseignement primaire français en le situant dans le contexte international de l'époque. En s'arrêtant sur l'introduction de la gratuité, de l'obligation et de la laïcité scolaire au début des années 1880, il étudie le rôle des modèles scolaires étrangers qui gravitent autour de la réforme française mais surtout la pression exercée par la conjoncture réformatrice internationale qui contribue à en justifier l'application. Le chapitre reconstitue d'une part l'objectivation du modèle scolaire allemand après la défaite de Sedan en 1870. D'autre part, il analyse les conditions et les répercussions de la construction de l'idée d'un « retard scolaire » de la France sur le plan international.

Le chapitre 7 interroge les usages et les réappropriations du savoir sur l'étranger dans le domaine de l'enseignement secondaire. Dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement secondaire français traverse une phase que les contemporains qualifient de crise profonde. Dévolue à la fabrication d'une élite sociale, cette filière est au centre d'une série de réformes qui transforment sa configuration institutionnelle ainsi que ses fonctions sociales et économiques. Dans un contexte d'âpres critiques adressées aux humanités et à la culture classique émerge une vision utilitariste qui prône des études « modernes » en mesure de mieux répondre aux nouveaux défis de l'industrialisation. L'emprise du modèle allemand est ici très claire dans la mesure où elle se traduit souvent par des transferts relativement bien identifiables, qui montrent le subtil mélange de fascination et de répulsion pour la formule scolaire associée à ce pays.

9 B. Zymek, *Das Ausland als Argument*, ouvr. cité, p. 348.



---

## 6. Les lois scolaires et l'enseignement primaire français dans le contexte international

---

L'histoire de l'enseignement primaire est essentiellement étudiée à partir d'évolutions et d'enjeux propres à la trajectoire historique de la France au XIX<sup>e</sup> siècle. L'instruction gratuite, obligatoire et laïque, symbole de la politique scolaire républicaine, n'échappe pas à cette logique. L'objectif de ce chapitre est de replacer les grandes lois scolaires de la Troisième République – et notamment les lois Ferry – dans le contexte réformateur international de l'époque. Il s'agit plus précisément de discuter l'idée d'une spécificité ou d'une singularité française en mettant en valeur les logiques exogènes qui accompagnent la mise en place de principes à la base du système scolaire français moderne.

À cet égard, il est communément admis que la défaite militaire de Sedan en 1870 provoque en France une profonde remise en question de l'instruction publique. Or, si l'organisation scolaire allemande est particulièrement admirée par les contemporains, le mouvement de scolarisation dans les sociétés occidentales joue également un rôle considérable. En effet, les missions pédagogiques, les congrès internationaux mais surtout les expositions universelles identifient dans l'universalisation de l'enseignement primaire une condition sine qua non de la modernité. L'introduction progressive de l'obligation scolaire dans de nombreux pays européens et extra-européens pendant le XIX<sup>e</sup> siècle exerce ainsi une pression sur les réformateurs français, pression exacerbée dans les années 1870 par l'issue de la guerre franco-prussienne<sup>1</sup>. Les lois Ferry de 1881 et 1882 traduisent alors moins des phénomènes de transferts de politiques éducatives d'un pays à l'autre qu'une tentative d'harmonisation avec un mouvement scolaire international souvent perçu et présenté comme inéluctable.

1 Bien que renvoyant à des notions et des pratiques sensiblement différentes, « instruction obligatoire », « obligation scolaire » et « école obligatoire » sont utilisées ici comme des synonymes.

## L'enseignement primaire français : dynamiques endogènes et pression exogène

L'issue du conflit de 1870-1871 constitue un point de rupture pour l'histoire de l'éducation en France : l'« instituteur prussien » est en effet identifié par les contemporains comme le véritable vainqueur de la guerre. L'instruction publique entrerait donc dans les facteurs ayant contribué à la victoire de l'ennemi. Si l'enseignement supérieur est particulièrement au centre des polémiques, cet événement accélère aussi la multiplication des débats concernant l'enseignement primaire en relançant notamment les querelles sur l'introduction formelle de la gratuité et de l'obligation scolaire. Certes, c'est avec patriotisme et esprit revanchard que les réformateurs français se proposent de redresser le pays<sup>2</sup>. Toutefois, il faut apprendre de l'ennemi, car ce redressement passe par l'instruction publique, domaine dans lequel l'Allemagne exerce depuis très longtemps une indéniable fascination. Le mouvement réformiste qui s'enclenche au début des années 1870 et qui se conclut sur les lois scolaires portées par Ferry en 1881 et 1882 mobilise ainsi constamment l'exemple étranger pour soutenir la nécessité de réformer profondément l'éducation. La décennie se caractérise par conséquent par deux phénomènes en l'apparence contradictoires, qui ne peuvent qu'interroger le chercheur. D'une part, les contemporains développent une rhétorique dénonçant un supposé retard français en matière scolaire, notamment vis-à-vis de l'Allemagne. D'autre part, il s'avère que les arguments à la base de ce discours sont en relative contradiction avec la réelle situation de l'instruction en France, dans la mesure où la scolarisation du pays est déjà largement accomplie bien avant l'instauration de l'obligation et de la gratuité<sup>3</sup>.

En effet, il convient de rappeler qu'en termes de scolarisation les lois Ferry ne représentent pas un tournant quantitatif majeur, ce processus étant déjà très avancé, voire pratiquement accompli au moment de leur promulgation<sup>4</sup>. Comme le souligne Pierre Caspard, au moment de sa mise en

2 Philippe Alexandre, « Le patriotisme à l'école en France et en Allemagne, 1871-1914. Essai d'étude comparatiste », *Apprendre et enseigner en Allemagne et en France*, S. Fisch, F. Gauzy, C. Metzger éd., Stuttgart, F. Steiner Verlag, 2007, p. 80-103. Sur l'enseignement de l'histoire et la création du sentiment national, voir Antoine Prost, Benoît Falaize éd., *École, histoire et nation*, n° 126 de *l'Histoire de l'éducation*, 2010.

3 Ce travail adopte la définition de scolarisation proposée par Briand et Chapoulie, à savoir l'évolution de la « proportion de la population concernée et de la durée du passage dans les écoles » (J.-P. Briand, J.-M. Chapoulie, « L'institution scolaire, les familles, les collectivités locales, la politique d'État », art. cité, p. 15).

4 Sur l'usage des statistiques scolaires voir l'ouvrage incontournable de Jean-Noël Luc, *La statistique de l'enseignement primaire aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. Politique et mode d'emploi*, Paris, INRP-Economica,

œuvre, la loi sur l'obligation ne touche qu'une fraction résiduelle de la population. Elle est, en France, plus importante que dans d'autres pays en raison de retards régionaux plus marqués<sup>5</sup>. Selon Jean-Michel Gaillard aussi, « à la veille des lois Ferry, on peut considérer que la quasi-totalité des enfants vont à l'école »<sup>6</sup>. Celles-ci peuvent être interprétées comme « une prolongation de la scolarité effective », dans la mesure où « il s'agissait de maintenir à l'école un an ou deux de plus des élèves qui la fréquentaient déjà tous »<sup>7</sup>. Claude Diebolt note d'ailleurs que la croissance des effectifs de l'enseignement élémentaire a même tendance à stagner après la mise en place des lois Ferry<sup>8</sup>. Françoise Mayeur confirme également que l'essentiel des structures éducatives est déjà mis en place bien avant l'accès des républicains au pouvoir en 1879, dans la mesure où la scolarisation de la population française connaît des progrès incessants depuis les années 1830, grâce notamment à l'accroissement plus ou moins constant du nombre d'écoles<sup>9</sup>. En 1829, il existe sur le territoire national 14 000 communes sans écoles. Elles se réduisent à 5600 en 1837, à 818 en 1863 et à seulement 159 en 1881-1882<sup>10</sup>. Les mesures prévues par la loi Guizot de 1833 qui obligent notamment les communes à entretenir une école primaire et la loi Falloux de 1850<sup>11</sup> contribuent pour beaucoup à la scolarisation des Français, un lent et complexe processus qui se caractérise par des décalages géographiques et des disparités entre les milieux urbains et ruraux<sup>12</sup>. Ce phénomène est en outre plus prononcé pour les garçons que pour les filles. Néanmoins, la scolarisation féminine connaît elle aussi des

---

1985, Un autre ouvrage, plus controversé, sur ces questions est celui de Raymond Grew, Patrick Harrigan, *School, State, and Society. The Growth of Elementary Schooling in Nineteenth-Century France. A Quantitative Analysis*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1991 (traduction française : *L'école primaire en France au XIX<sup>e</sup> siècle. Essai d'histoire quantitative*, Paris, Éditions de l'EHESS, 2002). Sur les polémiques engendrées par ces travaux, voir Jacques Gavaille, Jean-Noël Luc, « Faut-il brûler les statistiques de l'enseignement primaire ? », *Histoire de l'éducation*, n° 33, 1987, p. 47-64 ; Jean-Noël Luc, « L'illusion statistique », *Annales ESC*, vol. 41, n° 4, 1986, p. 887-911.

5 P. Caspard, « Les miroirs réfléchissent-ils ? », art. cité, p. 352.

6 Jean-Michel Gaillard, *Un siècle d'école républicaine*, Paris, Seuil, 2000, p. 18.

7 Antoine Prost, Marc Debène, Anne-Marie Chartie et al., *Repenser l'école obligatoire*, Paris, A. Michel (SCEREN-CNDDP), 2004, p. 26.

8 Claude Diebolt, « Les effectifs scolarisés en France : XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles », *Revue internationale de pédagogie*, vol. 45, n° 2, 1999, p. 201.

9 Françoise Mayeur, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, t. III, *De la Révolution à l'école républicaine*, Paris, Perrin, 2004, p. 581.

10 A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France*, ouvr. cité, p. 108.

11 Selon la loi Falloux du 15 mars 1850, toute commune doit entretenir une ou plusieurs écoles primaires. En outre, « toute commune a la faculté d'entretenir une ou plusieurs écoles entièrement gratuites, à la condition d'y subvenir sur ses propres ressources. Le conseil académique peut dispenser une commune d'entretenir une école publique à condition qu'elle pourvoira à l'enseignement primaire gratuit, dans une école libre, de tous les enfants dont les familles sont hors d'état d'y subvenir » (art. 36).

12 Claude Diebolt, « Le mythe de Ferry : une analyse cliométrique », *Revue d'économie politique*, vol. 115, n° 4, 2005, p. 471-497.

progrès considérables dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, notamment grâce à la loi de 1850 et aux réformes de Victor Duruy en 1867, qui obligent les communes de plus de 800, et ensuite de plus de 500 habitants à créer une école de filles<sup>13</sup>. Enfin, les résultats des travaux de François Furet et de Jacques Ozouf sur l'alphabétisation montrent très clairement que les Français savent lire et écrire depuis longtemps au moment des lois Ferry<sup>14</sup>. Les résultats des examens de conscription sont un autre indicateur de ce progrès : les illettrés représentent 15 % en 1876 et 4,7 % à la fin du siècle<sup>15</sup>.

Si elle stimule une profonde remise en question du système éducatif français, la défaite militaire contre la Prusse ne fait que renouveler des débats qui se posent depuis longtemps. En effet, l'idée de rendre l'instruction gratuite et obligatoire s'inscrit dans une longue tradition, et ceci en France comme à l'étranger. Prost rappelle par exemple que le principe de gratuité remonte même à l'Ancien Régime et qu'il est introduit d'abord sous forme partielle avec la loi Guizot et celle du 10 avril 1867 de Duruy, qui prévoit que les municipalités puissent décider de la gratuité totale de leurs écoles et établir une caisse des écoles destinée à faciliter et à encourager leur fréquentation. Avant l'adoption de la loi du 16 juin 1881, près de 7000 communes ont déjà établi la gratuité de façon absolue<sup>16</sup>. La promulgation de cette loi ne fait alors qu'achever « en l'accélération, une évolution séculaire »<sup>17</sup>. De même, depuis le XVI<sup>e</sup> siècle, des déclarations d'origines diverses (des communes comme des Églises) affirment périodiquement le caractère plus ou moins obligatoire de l'instruction, sans l'assortir de mesures réellement contraignantes et coercitives<sup>18</sup>.

La campagne pour la réforme scolaire des années 1870 doit donc être étudiée selon les spécificités du contexte français et son histoire scolaire.

13 Pour une bonne synthèse, voir Rebecca Rogers, Françoise Thébaud, *La fabrique des filles. L'éducation des filles de Jules Ferry à la pilule*, Paris, Textuel, 2010. Voir aussi Françoise Lelièvre, Claude Lelièvre, *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Nathan, 1991. Pour un bilan historiographique relativement récent, voir Rebecca Rogers, « L'éducation des filles : un siècle et demi d'historiographie », *Histoire de l'éducation*, n° 115-116, 2007, p. 37-79.

14 François Furet, Jacques Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Minuit, 1977, 2 tomes.

15 J.-M. Chapoulie, *L'école d'État conquiert la France*, ouvr. cité, p. 201-202.

16 L'article 1 de la loi du 16 juin 1881 établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques stipule qu'« il ne sera plus perçu de rétribution scolaire dans les écoles primaires publiques, ni dans les salles d'asile publiques ». La loi sur l'instruction obligatoire du 28 mars 1882 atteste que « l'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de six ans révolus à treize ans révolus ; elle peut être donnée soit dans les établissements d'instruction primaire ou secondaire, soit dans les écoles publiques ou libres, soit dans les familles, par le père de famille lui-même ou par toute autre personne qu'il aura choisie » (art. 4) et que « les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine, en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants, l'instruction religieuse, en dehors des édifices scolaires » (art. 2). L'intégralité des textes législatifs est disponible dans le *Journal officiel de la République française*.

17 A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France*, ouvr. cité, p. 95.

18 P. Caspard, « Les miroirs réfléchissent-ils ? », art. cité, p. 352.

Des questions comme l'obligation, la gratuité et la laïcité de l'enseignement ont une profondeur historique et, à la différence d'autres pays, sont indissociables dans les conceptions des pédagogues républicains. Elles participent en effet à l'affirmation d'un véritable projet politique et témoignent de l'affirmation du principe qu'il appartient à l'État de garantir et d'assurer la scolarisation de la population<sup>19</sup>. Ainsi, il est tout à fait légitime de soutenir que les lois Ferry constituent l'aboutissement symbolique de l'évolution des demandes sociales et des mœurs d'une collectivité. Selon Mayeur, « les lois scolaires venaient à leur heure, à la rencontre d'une évolution sociale qui s'est reconnue en elles »<sup>20</sup>.

Sans négliger les apports de ces analyses, l'histoire de l'éducation française au XIX<sup>e</sup> siècle, et plus particulièrement au début de la Troisième République, mérite également d'être inscrite dans un cadre d'étude plus attentif à l'économie des échanges et des circulations internationales. Le traumatisme provoqué par la défaite militaire contre la Prusse, attribuée par les républicains à l'insuffisante instruction du peuple, facilite en effet l'usage de plus en plus explicite de la référence au modèle scolaire allemand. Le recours à l'exemple du voisin d'outre-Rhin constitue une source de légitimité, la supériorité prussienne étant désormais établie sur le champ de bataille, ainsi qu'un moyen d'accélérer les débats et d'asseoir les projets politiques républicains<sup>21</sup>. Par ailleurs, même des pédagogues allemands comme Karl Laubert, directeur du *Realgymnasium* de Francfort-sur-le-Main, remarquent l'intérêt accru des réformateurs républicains pour les expériences des autres pays occidentaux : dans les années 1870, ceux-ci « cherchent partout des modèles, s'enquérant de ce qui se fait pour l'enseignement dans les autres pays, en Allemagne, en Suisse, en Hollande, dans la Scandinavie, dans les États-Unis d'Amérique »<sup>22</sup>. C'est donc à la suite des moments de « crise », tels que la défaite militaire et la Commune de Paris, que le savoir sur l'étranger prend tout son sens et joue un rôle spécifique dans l'orientation des politiques scolaires nationales<sup>23</sup>.

19 *Ibid.*

20 F. Mayeur, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, ouvr. cité, p. 581.

21 Sur l'influence allemande en France sous la Troisième République dans des domaines autres que l'instruction publique, voir les ouvrages d'Allan Mitchell : *The German Influence in France after 1870. The Formation of the French Republic*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1979 ; *The Divided Path. The German Influence on Social Reform in France after 1870*, Chapel Hill - Londres, University of North Carolina Press, 1991 ; *The Great Train Race. Railways and the Franco-German Rivalry, 1815-1914*, New York - Oxford, Berghahn Books, 2000.

22 Jules Steeg, « La France scolaire vue du dehors », *Revue pédagogique*, vol. 16, n° 5, 1890, p. 428.

23 Une réflexion intéressante sur les « sorties de guerre » et le rôle de l'école en France et en Allemagne dans Jacques Gandouly, « La réponse à la défaite dans le système éducatif en France et en Allemagne après 1870 et 1918 : Jules Ferry et Carl Heinrich Becker », *Nachkriegsgesellschaften in Deutschland und Frankreich im 20. Jahrhundert - Sociétés d'après-guerre en France et en Allemagne au XX<sup>e</sup> siècle*, I. Mieck, P. Guillen éd., Munich, Oldenbourg, 1998, p. 145-160.

Un « effet structurant » :  
l'objectivation du modèle scolaire allemand après 1870

À partir du moment où le soldat et l'instituteur prussien sont considérés comme les deux acteurs majeurs du succès allemand, les politiciens républicains cherchent à réformer les deux institutions les plus discréditées : l'armée et l'école. C'est ainsi que, suivant le modèle prussien, la conscription universelle est introduite en 1872, en dépit d'une hiérarchie militaire souvent récalcitrante à l'idée d'une armée de citoyens pouvant constituer une force militairement et politiquement subversive<sup>24</sup>. Mais c'est tout particulièrement l'éducation populaire qui se trouve au centre des débats. Plusieurs voix s'élèvent pour associer le redressement national à l'introduction de l'école gratuite et obligatoire. La Ligue de l'enseignement joue un rôle important pour la propagation de ces idées<sup>25</sup>. Le Cercle havrais de la Ligue recueille déjà en 1869 plus de 300 000 signatures pour soutenir cette revendication, et le comité de propagande en faveur de l'instruction obligatoire et gratuite, formé à Strasbourg, en fait autant en 1870. En 1871, 1 270 000 signatures sont recueillies par son cercle parisien en faveur de l'obligation et de la gratuité<sup>26</sup>. Sur le plan législatif aussi, en 1871 et 1872, une série d'initiatives pour la réforme de l'enseignement primaire sont présentées à la Chambre des députés, sans succès, notamment par Jules Simon. En dépit de ces déboires, la gratuité totale est de plus en plus perçue comme l'application du principe républicain de l'égalité, et est rendue nécessaire par l'affirmation de plus en plus pressante du principe d'obligation<sup>27</sup>.

Dans la France des années 1870, l'ensemble de ces débats présente, en toile de fond, une relation de rivalité et d'émulation avec l'Allemagne. Nombre de réformateurs de l'époque, comme le rédacteur du rapport de l'Exposition universelle de 1889 à Paris Alfred Picard, affirment même que le modèle allemand exerce un « effet structurant » sur le développement

24 Sur la réorganisation de l'armée française, voir Jean-François Chanet, *Vers l'armée nouvelle. République conservatrice et réforme militaire, 1871-1879*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006.

25 Sur les contacts internationaux de la Ligue de l'enseignement (notamment avec l'Angleterre et la Belgique), voir Jean-Paul Martin, « L'émergence des Ligues de l'enseignement en Europe, de la tentation cosmopolite à l'invention de la laïcité (1864-1876) », *L'intelligentsia européenne en mutation (1850-1875). Darwin, le Syllabus et leurs conséquences*, A. Dierkens éd., Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1998, p. 109-131.

26 Katherine Auspitz, *The Radical Bourgeoisie. The Ligue de l'Enseignement and the Origins of the Third Republic 1866-1885*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982.

27 Cela s'oppose à la gratuité de charité offerte par les congrégations enseignantes. Par conséquent, la laïcité « apparaissait comme la seule garantie contre une division des esprits entretenue par des écoles rivales » (F. Mayeur, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, ouvr. cité, p. 582-583).

des politiques éducatives en France<sup>28</sup>. Des observateurs comme l'historien Gabriel Monod s'interrogent très rapidement sur les facteurs expliquant l'« intelligence » du soldat allemand pendant la guerre. S'il précise qu'il savait « avant la campagne combien était élevé le niveau de l'instruction en Allemagne », il se montre étonné de constater « à quel point cette instruction universelle a développé l'esprit de la Nation. Presque tous les soldats avaient sur eux des carnets où ils prenaient des notes [...] ; ils aimaient lire et savaient tous écrire »<sup>29</sup>. Les réformateurs qui s'intéressent au système scolaire allemand admirent particulièrement la capacité de ce pays à avoir précocement apporté les bonnes solutions aux problèmes auxquels la France se trouve désormais confrontée. En ce qui concerne les mesures législatives, l'obligation scolaire introduite progressivement dans les États allemands déjà à partir de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle retient particulièrement l'attention. En 1863, le futur chancelier de l'Empire d'Allemagne Bismarck s'adresse à Eugène Rendu, en mission à Berlin, d'une façon très directe : « Voulez-vous savoir ce qui a fait la Prusse ? Deux choses : l'obligation du service militaire, l'obligation du service scolaire. La Prusse ne renoncera pas plus à la seconde qu'elle n'a pensé à renoncer à la première. » Et Rendu de commenter laconiquement quelques années plus tard : « Nous comprîmes le sens réel de ces paroles trois ans plus tard, après Sadowa. »<sup>30</sup> En 1872, Michel Bréal se demande comment la France a pu se laisser devancer par de nombreuses nations voisines où le principe de l'obligation scolaire est en vigueur depuis longtemps, sans qu'on se soucie toutefois de son effective application et surtout de son respect<sup>31</sup>. Léon Gambetta, tout en préconisant le service militaire obligatoire et une application plus rigoureuse de la souveraineté nationale, place d'ailleurs au-dessus de tout « une éducation véritablement nationale, c'est-à-dire, une éducation imposée à tous »<sup>32</sup>.

Cette doctrine qui voit dans l'instruction publique le moyen privilégié pour une « régénération nationale » puise explicitement sa source dans l'histoire scolaire allemande. Celle-ci donne en effet l'impression que le pays a réussi à forger son unité et sa puissance militaire grâce à son système éducatif. L'œuvre de Fichte et Stein ainsi que la réorganisation de l'enseignement prussien après la défaite contre les troupes de Napoléon à Iéna en 1806, centrée sur l'enseignement civique et national, sont régulièrement mentionnées dans les

28 A. Picard, *Exposition universelle internationale de 1889 à Paris*, ouvr. cité, p. 357.

29 Gabriel Monod, *Allemands et Français. Souvenirs de campagne. Metz-Sedan-La Loire*, Paris, Sandoz et Fischbacher, 1872, p. 69.

30 Cité dans « L'instruction obligatoire », *Courrier des Alpes. Écho de la Savoie*, n° 126, 19 octobre 1872. Voir aussi Eugène Rendu, *L'obligation légale de l'enseignement*, Paris, Hachette, 1872.

31 M. Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, ouvr. cité, p. 12.

32 Léon Gambetta, *Discours et plaidoyers politiques de M. Gambetta, publiés par Joseph Reinach*, t. II, *Deuxième partie (19 février 1871 - 24 juillet 1872)*, Paris, G. Charpentier, 1881, p. 387.

rapports de mission ou dans les enquêtes. L'ancien conseiller d'État et secrétaire général du ministère de l'Instruction publique sous le Second Empire, Charles Robert, affirme en 1871 que « l'histoire du peuple allemand justifierait à elle seule »<sup>33</sup> ce changement d'attitude par rapport à la place de l'éducation dans la nation. À cet égard, Michel Bréal relate que la France devrait prendre modèle sur ses adversaires en investissant de la même manière le champ éducatif. En appui, il cite une déclaration de l'empereur Guillaume I<sup>er</sup> selon lequel il faut que « l'État regagne en force intellectuelle ce qu'il a perdu en force physique »<sup>34</sup>.

Certes, la France ne découvre pas l'Allemagne scolaire après la défaite de Sedan et sa supériorité en matière d'éducation est signalée très précocement. L'un des exemples les plus connus est sans doute la mission effectuée en 1831 par Victor Cousin. Il identifie déjà à cette époque certains points forts de l'organisation scolaire prussienne qui, fait intéressant, sont repris tels quels dans la rhétorique des réformateurs scolaires presque cinquante ans après. L'expérience outre-Rhin de Cousin est ainsi réactualisée en fonction des enjeux du moment : c'est notamment « l'habitude enracinée » des parents d'envoyer leurs enfants à l'école (*Schulpflichtigkeit*) et ce qui est vu comme son pendant, le service militaire obligatoire (*Dienstpflichtigkeit*), qui attirent l'attention des réformateurs<sup>35</sup>. Cousin rappelle que ces deux principes constituent les caractéristiques fondamentales de l'organisation scolaire germanique :

Ces deux mots sont la Prusse tout entière. Ils contiennent le secret de son originalité comme nation, de sa puissance comme État et le germe de son avenir. Ils expriment, à mon gré, les deux bases de la vraie civilisation, qui se compose à la fois de lumières et de force.<sup>36</sup>

Finalement, ce que la défaite métamorphose est la nature même du rapport de rivalité et d'imitation vis-à-vis de l'Allemagne. La débâcle militaire change la donne et accélère les débats en leur conférant un caractère d'urgence. L'issue de la guerre contribue aussi à raffermir les engagements personnels. Hippeau et Bréal, par exemple, identifient dans la défaite militaire l'une des origines de leur implication dans le mouvement de la réforme scolaire. Lorsque Hippeau publie sa série d'enquêtes sur les systèmes scolaires étrangers entre la fin des années 1860 et le début des années 1870, cet événement est constamment invoqué pour justifier son œuvre. Dans son livre sur l'Instruction publique en Allemagne publié en 1873, il insiste particulièrement sur les progrès à accomplir dans l'enseignement populaire. L'évocation de la

33 Charles Robert, *L'instruction obligatoire*, Paris, Hachette, 1871, p. 2.

34 M. Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, ouvr. cité, p. 2.

35 C. Hippeau, *L'instruction publique en Allemagne*, ouvr. cité, p. 14.

36 V. Cousin, *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays d'Allemagne et particulièrement en Prusse*, ouvr. cité, p. 86.

supposée supériorité allemande est liée à cet objectif. La comparaison et la nécessité d'apprendre de l'étranger ne se déclinent pas en termes de coopération et d'échange mais plutôt en fonction d'enjeux strictement nationaux, voire patriotiques :

Tout citoyen honnête s'est senti blessé dans son patriotisme, en voyant opposé aux progrès accomplis chez les autres nations dans l'enseignement populaire, l'état d'infériorité dans lequel languissait celui de son pays.<sup>37</sup>

Ainsi, l'intérêt pour le système scolaire allemand s'explique et se structure en fonction d'enjeux et de besoins internes à la France et sert essentiellement à pallier les problèmes qui se posent sur le plan national :

Nous donc, qui retenons le savoir en si grand honneur, nous qui demandons pour tous les enfants de la France l'instruction gratuite et obligatoire, parce que nous voyons dans la diffusion et l'accroissement des lumières la condition essentielle de la prospérité et de la grandeur morale de notre pays, nous avons intérêt à connaître pourquoi la docte Allemagne a fait un si déplorable usage d'une culture intellectuelle que nul ne lui conteste et d'une organisation de l'instruction publique qui, sur beaucoup de points, pouvait servir de modèle à des peuples placés dans des conditions moins favorables.<sup>38</sup>

Rien d'étonnant donc à ce que la prise en compte de l'exemple allemand, la référence constante à celui-ci et la reconnaissance de ses points forts cohabitent avec l'esprit de revanche. Particulièrement véhiculé à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle par les manuels scolaires<sup>39</sup>, l'enseignement « patriotique » est d'ailleurs appelé à contribuer, comme le note Philippe Alexandre, « dans la France en crise, [...] au relèvement intellectuel et moral, à la régénération du pays »<sup>40</sup>.

## Du protestantisme ou de la supériorité de l'Allemagne

Depuis le début du XIX<sup>e</sup> siècle le prestige pédagogique de l'Allemagne repose sur le degré d'instruction de ses citoyens. Preuve de l'attention marquée pour l'éducation du peuple, les rapports de nombreuses missions pédagogiques mettent systématiquement en exergue le faible taux d'analphabétisme qui caractériserait les différents États germaniques. Bien que les chargés de mission fassent souvent l'impasse sur la qualité des données disponibles relatives à l'alphabétisation, ces bons résultats, notamment en Prusse, s'expliqueraient notamment par l'importance accordée à l'instruction publique par la religion protestante, pour laquelle tout fidèle doit être en mesure de lire la Bible. Celle-ci se répercuterait

37 C. Hippeau, *L'instruction publique en Allemagne*, ouvr. cité, p. II.

38 *Ibid.*, p. 78-79.

39 Patrick Cabanel, « École et nation : l'exemple des livres de lecture scolaires (XIX<sup>e</sup> et première moitié du XX<sup>e</sup> siècle) », *Histoire de l'éducation*, n° 126, 2010, p. 53.

40 P. Alexandre, « Le patriotisme à l'école en France et en Allemagne », art. cité, p. 82.

positivement à la fois sur la qualité de la fréquentation des écoles – en Prusse elle frôlerait le 100 % – et sur la durée de la période de scolarisation<sup>41</sup>. Du même coup, voilà expliquées la qualité militaire et la discipline de l'armée triomphante à Sedan. N'est-il pas vrai, comme le rappelle Albert Sorel, que « sur 100 conscrits examinés en Prusse, 3 seulement ne savent ni lire, ni écrire » et qu'« en France, nous en comptons 27 »<sup>42</sup> ?

La question religieuse constitue un sujet d'investigation central dans les expertises comparatives menées par les réformateurs qui s'intéressent à l'évolution du mouvement scolaire dans les pays étrangers. L'impulsion donnée par la réforme protestante à l'instruction publique, et notamment à l'instruction populaire (la *Volksschule*), contribue depuis longtemps à la prétendue supériorité de l'Allemagne et plus généralement des pays réformés en matière d'éducation, une précellence déjà sensible au début du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>43</sup>. La construction mythologique du modèle allemand joue ici un rôle essentiel<sup>44</sup>. Si certaines régions et villes allemandes, surtout prussiennes, présentent effectivement un taux d'alphabétisation particulièrement élevé, la France se trouve aussi parmi les pays les mieux classés au niveau européen. Au début de la Première Guerre mondiale, selon les données de David Vincent, le taux d'alphabétisation des hommes dans les deux pays est presque identique, alors qu'à la fin des guerres napoléoniennes l'avance allemande était encore de 30 %<sup>45</sup>. Quoi qu'il en soit, l'idée d'un obscurantisme catholique face à l'*Aufklärung* protestante est depuis le début du XIX<sup>e</sup> siècle l'un des grands thèmes des tenants revendiqués du progrès<sup>46</sup>. Dans l'ouvrage *La réforme intellectuelle et morale* publié en 1871, Ernest Renan envie explicitement à l'Allemagne son enseignement primaire tout en soulignant que son efficacité est directement issue du protestantisme<sup>47</sup>. La puissance prussienne se fonderait d'ailleurs sur un esprit de discipline bien particulier : même si la « religion y est chose d'État », le clergé s'est toujours montré favorable à

41 Jacques Gandouly, *Pédagogie et enseignement en Allemagne de 1800 à 1945*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 1997, p. 66.

42 Albert Sorel, « La discipline et l'instruction obligatoire en Prusse », *Revue des deux mondes*, vol. 93, 1871, p. 282.

43 Nicolas Bourguinat, Benoit Pellistrandi, *Le XIX<sup>e</sup> siècle en Europe*, Paris, A. Colin, 2003, p. 279.

44 L'historiographie s'est en effet depuis longtemps attelée à nuancer, voire à remettre en cause, l'association entre religion protestante et alphabétisation précoce. Il faut en effet prendre en compte une série d'autres variables (sexe, ville / campagne, etc.) qui rendent très difficile de dégager des conclusions fondées sur un seul critère. Voir M.-M. Compère, *L'histoire de l'éducation en Europe*, ouvr. cité, p. 126.

45 David Vincent, *The Rise of Mass Literacy. Reading and Writing in Modern Europe*, Cambridge, Polity Press, 2000, p. 11. Sur l'alphabétisation en Europe, voir également Carlo Maria Cipolla, *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Bologne, Il Mulino, 2002.

46 J.-F. Chanet, « Instruction publique, éducation nationale et liberté d'enseignement en Europe occidentale au XIX<sup>e</sup> siècle », art. cité, p. 17-19.

47 Ernest Renan, *La réforme intellectuelle et morale*, Paris, M. Lévy frères, 1872, p. 97.

l'instruction obligatoire, car il serait « sous la dépendance entière du gouvernement, et ne montre nulle tendance à s'y soustraire »<sup>48</sup>. L'impulsion éducative du protestantisme est aussi remarquée lors de l'Exposition de Vienne en 1873, lorsque Émile Levasseur établit un classement des pays en fonction de l'état de leur éducation populaire. Tout en reconnaissant l'imperfection des données statistiques et des informations à sa disposition, il situe la France dans un rang moyen au niveau européen, entre les États scandinaves et ceux de la péninsule Ibérique qui sont parmi les derniers. Plus que le régime politique, la « race » ou le « climat », c'est le rapport vertueux entre protestantisme et développement des institutions éducatives qui expliquerait en grande partie le classement. En effet, la matrice religieuse est souvent mise en relation avec la mise en place d'une réglementation législative conséquente, ce qui enclenche une véritable spirale vertueuse :

Ne voit-on pas que le protestantisme, en imposant à tout fidèle l'obligation morale, bien autrement puissante, de lire les Saintes Écritures, a été pour beaucoup dans les progrès de l'instruction et a préparé l'obligation légale?<sup>49</sup>

Selon Levasseur, les pays protestants sont ceux où l'instruction publique se porte le mieux, les États catholiques sud-européens ayant été *entraînés* « par la force » dans le mouvement de scolarisation<sup>50</sup>. Toutefois, les avancées législatives dans ce domaine, et notamment l'instauration de l'obligation scolaire, ne semblent pas être un facteur toujours décisif pour le progrès de la scolarisation. En effet, il constate que dans les pays protestants n'ayant pas encore introduit la scolarité obligatoire, l'instruction est tout de même florissante, comme dans les colonies d'Australie, en Écosse, ou encore aux Pays-Bas. Bréal décrit avec ces mots le lien entre religion protestante et développement de l'instruction publique : « [...] le protestantisme, par un enchaînement d'idées dont il serait hors de propos de discuter la valeur philosophique, [...] mit au service de l'instruction le stimulant le plus efficace et l'intérêt le plus puissant qui agisse sur les hommes. »<sup>51</sup> De la même manière, en parlant des États scandinaves, Hippeau note que « dans ces pays, comme dans les divers États d'Allemagne, c'est au protestantisme qu'il faut attribuer les progrès qui s'accomplirent dès le commencement du xvi<sup>e</sup> siècle dans l'organisation de l'enseignement populaire »<sup>52</sup>.

L'instruction obligatoire n'est donc pas toujours identifiée comme la solution miracle, les clivages religieux pouvant considérablement modifier son effet

48 A. Sorel, « La discipline et l'instruction obligatoire en Prusse », art. cité, p. 284.

49 É. Levasseur, « Instruction primaire et secondaire », ouvr. cité, p. 457.

50 *Ibid.*

51 M. Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, ouvr. cité, p. 15.

52 Célestin Hippeau, *L'instruction publique dans les États du Nord. Suède, Norvège, Danemark*, Paris, Didier et Cie, 1876, p. III.

sur la fréquentation des écoles. De ce fait, les exemples étrangers ne témoignent pas toujours de corrélations nécessairement positives entre l'introduction de l'obligation, la fréquentation scolaire et, plus généralement, l'alphabétisation des populations. Malgré ces limites, le mouvement réformateur qui débouche sur les lois scolaires du début des années 1880 se nourrit constamment de la comparaison, dans la mesure où celle-ci permet de fabriquer l'argument d'un retard scolaire de la France, non seulement vis-à-vis de l'Allemagne, mais également par rapport à une évolution scolaire internationale dont les réformateurs républicains sont bien conscients.

## L'universalisme français mis à l'épreuve : les lois Ferry entre national et international

La défaite de Sedan intensifie ce que Schriewer définit comme le processus d'ouverture à des « impulsions externes », et donne ainsi un sens tout particulier au vaste déploiement d'activités qui produisent un savoir sur les systèmes scolaires étrangers<sup>53</sup>. Or, si l'Allemagne joue un rôle important dans les configurations discursives de l'époque, il est aussi utile d'examiner de plus près le contexte international dans lequel se pensent et se mettent en place les lois scolaires des années 1881-1882, tout comme les horizons de référence qui les entourent.

Les recherches menées par Francisco Ramirez, John Meyer et John Boli à partir des années 1980, qui questionnent les conditions d'émergence d'une « culture mondiale », montrent que l'instauration et la diffusion du principe de l'obligation scolaire dans l'espace européen et mondial aux <sup>xix</sup><sup>e</sup> et <sup>xx</sup><sup>e</sup> siècles ne sont pas nécessairement liées à des facteurs économiques, tels que le niveau d'industrialisation ou d'urbanisation d'un pays<sup>54</sup>. De même, le lien entre l'introduction du principe d'instruction obligatoire et le recul du taux d'alphabétisation n'est pas automatique, les deux phénomènes n'étant pas superposables<sup>55</sup>. L'obligation participerait plutôt aux processus de construction nationale qui, tout en suivant des rythmes différents en fonction des pays, s'épanouissent tout au long du <sup>xix</sup><sup>e</sup> siècle<sup>56</sup>. Christophe Charle attribue aussi aux mesures

53 J. Schriewer, « L'éducation comparée », art. cité, p. 22.

54 Francisco Ramirez, John Boli, « The political institutionalization of compulsory education : the rise of compulsory schooling in the western cultural context », *A Significant Social Revolution. Cross-Cultural Aspects of the Evolution of Compulsory Education*, J. A. Mangan éd., Londres, Woburn, 1994, p. 1-20.

55 Leslie Limage, *The Growth of Literacy in Historic Perspective. Clarifying the Role of Formal Schooling and Adult Learning Opportunities*, Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006, Paris, Unesco, 2005, p. 16.

56 John Boli, Francisco Ramirez, « Compulsory schooling in the western cultural context », *Emergent Issues in Education. Comparative Perspectives*, R. F. Arnove, P. G. Altbach, G. Kelly éd., Albany, State University of New York Press, 1992, p. 31.

d'obligation et de gratuité totale ou partielle de l'enseignement primaire un rôle important dans la reconfiguration de la demande d'éducation en Europe : elles constitueraient l'un des aspects de l'« expansion de la vie culturelle » qui caractérisent la fin du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>57</sup>.

Proposée et débattue à plusieurs reprises, dans les années 1850 par Eugène Rendu<sup>58</sup> puis dans les années 1860 par l'enquête promue par Victor Duruy<sup>59</sup> – pour ne citer que quelques exemples parmi les plus connus –, l'obligation est en France l'une des questions prioritaires dans les appels pour la régénération nationale à travers la réforme de l'enseignement. Dans le *Dictionnaire de pédagogie* édité par Ferdinand Buisson, il est ainsi reporté qu'« à partir de 1850, mais plus encore depuis 1860, le mouvement de l'opinion s'accroît de plus en plus en faveur de l'obligation, dans la presse, dans les livres, dans les Congrès et les Expositions internationales »<sup>60</sup>. Par ailleurs, selon les mots d'Augustin Cochin, « la question de l'obligation légale est de celles que la guerre avec l'Allemagne a tranchées »<sup>61</sup>. Si la mise en place de l'école républicaine en France vise à établir le principe de l'État comme référent principal de l'éducation des jeunes générations, l'obligation scolaire et son corollaire, la gratuité, s'imposent alors comme un élément de consolidation de l'État républicain. En 1872, Hippeau identifie dans ces principes le moyen même pour établir la « forme républicaine » de la France<sup>62</sup>. Dans ce contexte, les effets structurants des exemples étrangers, médiatisés à travers les formes sociales explorées dans les deux premières parties de l'ouvrage, doivent être pris sérieusement en considération. En effet, le principe d'obligation, voire de gratuité totale de l'enseignement primaire, sur lequel reposent les progrès de l'éducation populaire selon les réformateurs républicains, est déjà en vigueur dans plusieurs pays occidentaux, certes avec des nuances et des limites fort importantes selon les cas. Le tableau suivant montre les dates d'introduction de ce principe dans quelques pays occidentaux.

57 Charle remarque aussi que « les pays les plus avancés établissent une norme d'universalité qui était loin d'être admise auparavant » (Christophe Charle, *Les intellectuels en Europe au XIX<sup>e</sup> siècle. Essai d'histoire comparée*, Paris, Seuil, 1996, p. 168).

58 Voir notamment Eugène Rendu, *De l'instruction primaire à Londres*, Paris, Hachette, 1853 ; *De l'enseignement obligatoire. Mémoire présenté à l'Empereur*, Paris, Hachette, 1853. Du même auteur et toujours sur la question de l'instruction obligatoire, voir aussi *De l'éducation populaire dans l'Allemagne du Nord et de ses rapports avec les doctrines philosophiques et religieuses*, Paris, Hachette, 1855.

59 Charles Jourdain, *Rapport sur l'organisation et les progrès de l'instruction publique*, Paris, Imprimerie nationale, 1867, p. 37-38.

60 Voir la notice « Obligation », *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, ouvr. cité. Sur la discussion concernant l'instruction obligatoire dans le cadre du congrès international de bienfaisance de Francfort en 1857, voir Gustave de Molinari, *De l'enseignement obligatoire. Discussion entre M. G. de Molinari et M. Frédéric Passy*, Paris, Guillaumin et Cie, 1859. La même question se pose aussi lors du congrès international de bienfaisance de Londres en 1862.

61 Cité dans Paul Bert, *Discours parlementaires. Assemblée nationale - Chambre des députés, 1872-1881*, Paris, G. Charpentier, 1882, p. 341.

62 Célestin Hippeau, *L'instruction publique en Angleterre*, Paris, Didier et Cie, 1872, p. x.

**Tableau 11. Introduction du principe  
de l'instruction obligatoire dans quelques pays occidentaux**

Pays	Date	Pays	Date
Prusse	1763	Suisse	1874
Danemark	1814	Italie	1877
Grèce	1834	<b>France</b>	<b>1882</b>
Espagne	1857	Argentine	1884
Suède	1842	Irlande	1892
Portugal	1844	Pays-Bas	1900
Norvège	1848	Luxembourg	1912
Autriche	1869	Belgique	1914
Grande-Bretagne	1870	États-Unis	(1918)

Source : Les informations sont tirées de Yasemin Soysal, David Strang, « Construction of the first mass education systems in nineteenth century Europe », *Sociology of Education*, vol. 62, n° 4, 1989, p. 278, et de Peter Flora, *State, Economy, and Society in Western Europe, 1815-1975*, t. II, Francfort, Campus Verlag, 1983.

La lecture de ce tableau suscite trois remarques. Premièrement, le principe d'instruction obligatoire est présent dans les textes législatifs de presque tous les pays occidentaux à la fin du siècle. Comme le souligne Levasseur dans son ouvrage sur l'enseignement primaire paru en 1897, l'instauration de l'instruction obligatoire est l'une des grandes caractéristiques du XIX<sup>e</sup> siècle. Elle aurait même entraîné « un changement de l'équilibre moral du monde », en raison de la croissance de l'alphabétisation et des effets sociaux qui lui seraient corrélés, comme l'élévation des salaires, l'amélioration de l'hygiène et de la moralité des masses populaires<sup>63</sup>. C'est d'ailleurs en partant de ce constat que les sociologues de l'école de Stanford identifient le processus de convergence vers un « modèle d'école » commun à l'échelle mondiale, l'obligation – avec la mise en place d'une administration scolaire publique – constituant l'un des éléments centraux de la forme moderne du système scolaire. Certes, les différences dans la durée de la période d'obligation, les classes d'âges visées, les décalages entre milieux urbains et ruraux ainsi que la diversité des administrations scolaires censées la contrôler ou la sanctionner (État, communes, etc.) constituent autant de facteurs qui peuvent accorder des significations fort différentes à ce principe selon les contextes nationaux. Il convient aussi de rappeler que la gratuité de l'enseignement (totale ou partielle) n'est pas nécessairement liée à cette mesure, les pays européens présentant des situations fort disparates. Cela dit, comme le remarque justement Novoa, l'instauration légale de l'instruction obligatoire, « même s'il s'agit

63 É. Levasseur, *L'enseignement primaire dans les pays civilisés*, ouvr. cité, p. 495.

d'une date plus symbolique que réelle, [...] est à retenir car elle marque un tournant dans la façon d'envisager les politiques de scolarisation »<sup>64</sup>.

Deuxièmement, l'adoption du principe d'obligation peut être en fort décalage avec son application effective. Depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle, les déclarations prônant son instauration ne manquent pas<sup>65</sup>. En outre, si des pays comme le Portugal, la Grèce et l'Espagne introduisent la scolarité obligatoire très tôt, son respect et ses répercussions sur le taux d'alphabétisation ne sont pas automatiques et nécessairement vertueuses<sup>66</sup>. En dépit de leur supposée précocité, Levasseur classe d'ailleurs la péninsule Ibérique aux derniers rangs des pays dits « civilisés ». En revanche, un pays comme la Belgique introduit ce principe tardivement, mais vers 1900 la quasi-totalité des enfants fréquentent l'école primaire<sup>67</sup>.

Troisièmement, les trois pays qui sont souvent érigés en modèles par les réformateurs français, qui occupent les premières places dans les pays de destination des missions pédagogiques et qui sont l'objet de nombreux articles dans les revues pédagogiques – à savoir l'Allemagne, la Suisse et les États-Unis –, introduisent ce principe bien avant 1882. La Prusse est le premier pays à inscrire l'obligation scolaire dans des textes législatifs, déjà au XVIII<sup>e</sup> siècle. Différentes lois entrent en vigueur à partir de 1763 et en 1819 une disposition particulière permet la mise en place d'un système de contraintes afin d'obtenir un meilleur respect de l'obligation<sup>68</sup>. Aux États-Unis, le système politique décentralisé explique que l'instauration de l'obligation dans tous les États se soit faite progressivement entre 1852 et 1918<sup>69</sup>, d'abord dans les États unionistes, puis dans le sud du pays<sup>70</sup>. Le décalage temporel et les nombreuses disparités géographiques

64 A. Novoa, *Histoire et comparaison*, ouvr. cité, p. 89.

65 Sur ces projets pour la France (datant de la Révolution française), voir René Grevet, *L'avènement de l'école contemporaine en France (1789-1835)*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2001.

66 É. Levasseur, « Instruction primaire et secondaire », art. cité, p. 457.

67 Patrick Lefèvre, Éliane Gubin, « Obligation scolaire et société en Belgique au XIX<sup>e</sup> siècle. Réflexions à propos du premier projet de loi sur l'enseignement obligatoire (1883) », *Revue belge de philologie et d'histoire*, vol. 63, n° 2, 1985, p. 324-376.

68 Sur l'histoire de l'instruction obligatoire en Prusse, voir James V. H. Melton, *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

69 Aux États-Unis, la gratuité et la laïcité de l'enseignement sont établies officiellement entre 1830 et 1850. Les enseignements primaires et secondaires, administrés à l'échelon local, changent considérablement d'un État à l'autre. Le développement à une grande échelle de l'enseignement public débute en 1837, avec la création d'une commission pour l'éducation dans le Massachusetts. Sur l'instruction publique aux États-Unis, voir William J. Reese, John L. Rury, *Rethinking the History of American Education*, New York, Palgrave Macmillan, 2008 ; William J. Reese, *America's Public Schools. From the Common School to «No Child Left Behind»*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2005.

70 La deuxième édition du *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson, publié en 1911, rappelle qu'à ce moment-là le principe d'instruction obligatoire existe dans 36 États américains sur 46. Dans d'autres cas, l'application est seulement partielle ou même complètement absente. Voir « Obligation », *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, ouvr. cité.

sont toutefois compensés par la conception d'une école gratuite et ouverte à tous les enfants, dont les structures administratives sont créées à partir de 1830<sup>71</sup>. En Suisse, la grande majorité des cantons introduisent l'instruction obligatoire, assortie de mesures pour en assurer le respect, bien avant l'inscription de ce principe dans la Constitution fédérale en 1874<sup>72</sup>, qui ne constitue qu'une date symbolique<sup>73</sup>. Quant à l'Angleterre, l'*Education Act* de 1870 accorde la possibilité à chaque *School Board* (conseils d'école chargés d'organiser l'offre scolaire au niveau local) de décréter l'obligation scolaire<sup>74</sup>. En 1899, l'école primaire est obligatoire jusqu'à douze ans et totalement gratuite à partir de 1918<sup>75</sup>.

Il s'agit évidemment d'une présentation très sommaire d'évolutions législatives très complexes, qui doivent être interprétées avec précaution<sup>76</sup>. L'objectif n'est d'ailleurs pas d'écrire une histoire de l'obligation et de la gratuité scolaire en Europe. Ce qui importe est de souligner que les faisceaux d'expertises fournis à la fois par les rapports des missions pédagogiques, les articles dans les revues pédagogiques et les comptes rendus des expositions universelles font entrer avec force la conjoncture scolaire internationale dans les débats et les propositions des réformateurs français. La conscience de l'évolution législative scolaire dans les pays étrangers constitue en effet l'un des résultats des pratiques de production de savoir sur l'étranger analysées jusqu'ici<sup>77</sup>. Ce n'est donc pas un hasard si en 1900 le vice-recteur de l'académie de Paris Liard, après l'Exposition parisienne, déclare : «[...] dans tous les pays civilisés, l'instruction primaire est maintenant, en vertu des lois ou des usages, obligatoire et gratuite, et l'État reconnaît enfin ses devoirs sur ce point.»<sup>78</sup> Il apparaît par conséquent difficile d'étudier les réformes scolaires de l'époque sans prendre en considération les trajectoires des autres pays et le cadre général que celles-ci façonnent pour

71 Malie Montagutelli, *Histoire de l'enseignement aux États-Unis*, Paris, Belin, 2000, p. 135.

72 En ce qui concerne la gratuité de l'enseignement primaire, la Suisse serait encore plus précoce que l'Allemagne. Voir Heidemarie Kemnitz, «Un "regard allemand" sur l'histoire de l'école en Suisse au XIX<sup>e</sup> siècle», *Une école pour la démocratie*, R. Hofstetter, C. Magnin, L. Criblez, C. Jenzer éd., ouvr. cité, p. 325-342.

73 Sur cette question voir Lucien Criblez, «L'article sur la formation dans la constitution fédérale du 29 mai 1874», *ibid.*, p. 263-286.

74 Ambroise Rendu, *Code de l'enseignement primaire obligatoire et gratuit : commentaire de la loi du 28 mars 1882. Manuel pratique à l'usage des instituteurs, des pères de famille... des juges de paix...*, Paris, G. Pédone-Lauriel, 1883, p. 195. L'obligation scolaire est mise en place par plusieurs Acts entre 1870 et 1880. Plus tard, un contrôle unifié de l'État est mis en place avec l'*Education Act* de 1914 qui codifie l'ensemble du système scolaire.

75 Sylvie Aprile, Michel Rapoport éd., *Le monde britannique, 1815-(1914)-1931*, Paris, Atlande, 2010, p. 284.

76 Pour des études de cas nationaux, voir Marie-Madeleine Compère éd., *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris, INRP-Economica, 1997. Pour la France voir aussi François Grèzes-Rueff, Jean Leduc, *Histoire des élèves en France. De l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, A. Colin, 2007 (notamment p. 45-72).

77 Félix Pécaut, par exemple, commente les mesures anglaises tout de suite après leur promulgation en 1870. Voir le chapitre «Les résultats de la loi scolaire de 1870 en Angleterre», dans Félix Pécaut, *Études au jour le jour sur l'Éducation nationale, 1871-1879*, Paris, Hachette, 1881, p. 61-68.

78 L. Liard, C.-V. Langlois, «Instruction publique. Étranger», art. cité, p. 99.

l'ensemble des sociétés occidentales. Dans le cas français, il est même possible d'identifier dans le rapport à l'international un facteur qui pousse et légitime un processus d'harmonisation avec des principes de plus en plus adoptés en dehors des frontières nationales et qui, de plus, répondent aux clivages du contexte politique de l'époque.

### Comparaison internationale et construction du « retard scolaire » de la France

Les expositions universelles constituent un lieu-clé pour la prise de conscience de l'évolution scolaire internationale et de la place que la France y tient. Avec les missions et les congrès, elles témoignent de la généralisation du principe d'obligation de l'enseignement primaire. Déjà, lors de l'Exposition de Londres en 1862, le rapport de jury international de la classe 29 consacrée à l'enseignement accorde une place d'honneur à la Prusse, à la Suisse et aux pays scandinaves « où l'instruction est érigée en devoir légal ». Par conséquent, ces pays tiendraient « le premier rang en Europe quant au degré d'instruction du peuple »<sup>79</sup>. L'idée d'un retard de la France est mise en relief par Michel Chevalier, président du jury international, dans les pages dédiées à l'instruction publique du rapport de l'Exposition universelle de Paris en 1867 :

Le point principal sur lequel l'attention semble particulièrement appelée par les documents scolaires rassemblés à l'occasion de l'Exposition Universelle de 1867, est incontestablement la nécessité de donner [...] à chaque habitant de tout pays qui se prétend civilisé, les éléments indispensables de l'enseignement primaire : lecture, écriture, calcul. Ce but est généralement atteint dans les pays où l'instruction a été rendue obligatoire ; dans les autres [...] les résultats obtenus ne sont pas en rapport avec les dépenses faites. Dans beaucoup d'États, d'ailleurs, notamment en France, le budget de l'instruction publique est insuffisant.<sup>80</sup>

À l'Exposition de Paris en 1878, les lacunes du système scolaire français sont soulignées à maintes reprises par les observateurs dans de nombreux comptes rendus. La comparaison avec les pays voisins est souvent sans appel. Félix Pécaut y constate par exemple l'état d'infériorité de l'enseignement primaire, notamment en ce qui concerne l'enseignement féminin<sup>81</sup>. De même, le directeur de l'École supérieure de Marseille Raoulx ne peut que remarquer le retard français.

79 *International Exhibition, 1862. Reports by the Juries on the Subjects in the 29 Classes into which the Exhibition was Divided*, Londres, Printed for the Society of arts by William Clowes & sons, 1863.

80 Michel Chevalier, *Exposition universelle de 1867 à Paris. Rapports du jury international publiés sous la direction de M. Michel Chevalier*, t. XIII, Groupe X. *Objets spécialement exposés en vue d'améliorer la condition physique et morale de la population – Classes 89 à 95*, Paris, Imprimerie administrative de P. Dupont, 1868, p. 10-11.

81 « Exposition universelle de Paris », dans F. Pécaut, *Études au jour le jour sur l'Éducation nationale*, ouvr. cité, p. 163.

Tout en reconnaissant l'importance des initiatives et les progrès accomplis pour l'éducation populaire à partir de 1870 – comme les bibliothèques populaires et les cours pour adultes<sup>82</sup> –, il avoue que la plupart des États européens ont devancé la France et que les instituteurs, auxquels son rapport s'adresse, doivent comprendre cette « vérité »<sup>83</sup>. L'obligation et la gratuité de l'enseignement primaire sont clairement identifiées comme des conditions sine qua non pour le progrès de l'instruction populaire<sup>84</sup>. Raoulx pointe notamment les insuffisances des différentes mesures qui, depuis 1833, sont censées favoriser la scolarisation, à l'instar de la gratuité des études pour les enfants pauvres et de l'exemption des écoles pour les familles qui ne sont pas en mesure de payer la rétribution scolaire<sup>85</sup>.

Les expositions ne constituent pas la seule occasion d'élaborer l'argument du retard scolaire français. Les échanges de renseignements entre les administrations scolaires de différents pays dans les années 1870 et ensuite la centralisation de documents législatifs mise en place par le Musée pédagogique dès 1879 permettent aussi de se renseigner aisément sur tout débat ou réforme en cours à l'étranger. Ainsi, le consul de France à San Francisco envoie au ministère de l'Instruction publique une note bien documentée concernant l'introduction de l'obligation scolaire en Californie, le 1<sup>er</sup> juillet 1875<sup>86</sup>. En 1879, Jules Ferry demande au ministre des Affaires étrangères de lui envoyer des documents par l'intermédiaire des agents diplomatiques en poste dans les capitales de plusieurs pays européens<sup>87</sup>. Cette soif d'information demeure d'ailleurs intacte même après la promulgation des lois de 1881 et de 1882<sup>88</sup>.

Cette prise de conscience de l'ampleur et des formes du processus de scolarisation qui caractérisent les pays occidentaux dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle se traduit souvent par l'idée que l'imposition du principe d'instruction obligatoire – étape incontournable vers la modernité – est inéluctable. Les exemples de l'utilisation d'un tel argument sont multiples et prennent plusieurs formes. Tous témoignent néanmoins de l'usage de la référence internationale comme

82 Octave Gréard publie à cette occasion un ouvrage sur l'enseignement primaire dans le département de la Seine, où il livre le bilan des efforts entrepris dans ce domaine : *L'enseignement primaire à Paris dans le département de la Seine de 1867 à 1877*, Paris, Imprimerie centrale des chemins de fer, 1878.

83 J.-J. Raoulx, *Rapport sur l'Exposition universelle de 1878. Éducation et enseignement*, Marseille, Imprimerie de Blanc et Bernard, 1880, p. 11. Pour des commentaires sur la situation scolaire de la France, voir aussi Émile Chasle, *Exposition universelle internationale de 1878 à Paris. Groupe II – Classe 7. Rapport sur l'enseignement secondaire*, Paris, Imprimerie nationale, 1880, et A. Mezon, *Rapport général sur l'Exposition scolaire universelle de 1878*, Cahors, Pignères, 1879.

84 J.-J. Raoulx, *Rapport sur l'Exposition universelle de 1878*, ouvr. cité, p. 41-42.

85 *Ibid.*

86 AN, F17 12339. Échanges avec l'étranger. États-Unis. Introduction scolarité obligatoire en Californie. Lettre du consul de France à San Francisco, 1875.

87 AN, F17 9172. Laïcisation des écoles publiques. Le ministre de l'Instruction publique à Berger (inspecteur primaire de la Seine), 19 mars 1879.

88 AN, F17 12339. Renseignements Autriche-Hongrie. Lettre du 8 mars 1883.

argument de légitimation. Véritable stratégie, elle se retrouve de façon permanente dans la dizaine d'initiatives parlementaires et de projets de loi discutés dans les années 1870. En 1872, Jules Simon présente un projet de loi sur l'enseignement primaire pour assurer un « minimum d'instruction », la gratuité totale n'étant pas encore envisagée. Parmi les arguments qu'il expose afin de légitimer ses vues, la précocité de certains pays est explicitement soulignée. Parmi les moyens qu'il identifie pour « répandre l'instruction primaire », après la multiplication des écoles, voie suivie par la France jusque-là, vient l'instruction obligatoire, une idée qui n'est pas inédite au niveau international :

En Prusse [...] elle existe depuis un siècle ; dans la plupart des États de l'Allemagne, en Suisse, en Portugal, en Espagne, en Danemark, en Norvège. Tous les peuples en auront compris avant nous l'utilité, la nécessité.<sup>89</sup>

Le projet de loi de 1879 du ministre de l'Instruction publique Agénor Bardoux, l'un des promoteurs du Musée pédagogique, s'appuie aussi sur l'évolution législative en matière scolaire dans les pays étrangers. S'il souligne les progrès accomplis dans les années 1870, il se demande néanmoins si « la France restera [...] longtemps en dehors du mouvement qui s'est accompli autour [d'elle] »<sup>90</sup>. Dans un discours à la Chambre des députés en 1880, Paul Bert n'hésite pas à rappeler la trajectoire d'un ancien ministre de l'Instruction publique, François Guizot, qui entre 1830 et 1860 s'est toujours exprimé contre l'application de ce principe avant de changer d'avis. Devant les parlementaires, Bert cite un extrait d'une lettre de Guizot datée de 1873 expliquant son revirement :

Le mouvement en faveur de l'enseignement obligatoire est sincère, sérieux, national. De puissants exemples l'autorisent et l'encouragent : en Allemagne, en Suisse, au Danemark, dans la plupart des États d'Amérique, l'instruction primaire a ce caractère, et la civilisation en a recueilli d'excellents fruits.<sup>91</sup>

Par ailleurs, ce n'est pas un hasard si le rédacteur en chef de la *Revue internationale de l'enseignement* Dreyfus-Brisac signale que Ferry a lu avec beaucoup d'intérêt l'ouvrage de Hippeau sur l'instruction publique aux États-Unis publié en 1870. Les résultats de son étude auraient produit sur lui « une vive impression » dans la mesure où l'obligation et notamment la gratuité des études jadis préconisées par Condorcet apparaissent bien ancrées dans ce pays<sup>92</sup>. Quelques mois

89 « Projet de loi sur l'instruction primaire, présenté à l'Assemblée nationale par M. Thiers, Président de la République, et par Jules Simon, ministre de l'Instruction publique, 15 décembre 1871 », dans Octave Gréard, *La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours. Recueil des lois, décrets, ordonnances, arrêtés, règlements, décisions, avis, projets de loi*, t. IV, Paris, Delalain frères, 1896, p. 326.

90 « Projet de loi sur l'enseignement primaire obligatoire, présenté par M. Bardoux, ministre de l'Instruction publique, des Cultes et des Beaux-arts », *Journal officiel*, 9 février 1879, p. 908.

91 P. Bert, *Discours parlementaires*, ouvr. cité, p. 340.

92 E. Dreyfus-Brisac, *L'éducation nouvelle*, ouvr. cité, t. III, 1897, p. 36.

avant l'adoption de la loi sur la gratuité de l'enseignement, Bert revient encore sur les caractéristiques du système scolaire américain. Il cherche un argument pour asseoir les avantages de la gratuité totale des études par rapport à la gratuité partielle, après avoir constaté qu'en France nombre de familles pauvres rechignent à formuler la déclaration d'indigence qui leur donnerait accès à la gratuité. Les informations dont il dispose sur les systèmes scolaires étrangers, fondées aussi sur les rapports rédigés par les délégués américains lors de l'Exposition de Paris en 1878, lui permettent de mieux légitimer et d'argumenter ses propositions :

En Amérique, les résultats sont encore plus considérables. Les documents que nous a fournis l'honorable M. Buisson, dans son très beau rapport sur l'Exposition de Philadelphie, les rapports des surintendants de l'instruction publique dans les différents États, sont unanimes pour constater que le mouvement de la gratuité a donné des résultats excellents.<sup>93</sup>

La démarche est la même dans la discussion parlementaire sur la gratuité du 6 juillet 1880. Bert s'étonne du fait qu'on accueille avec défaveur des « systèmes législatifs qui sont appliqués tout autour de nous à l'étranger ». En guise de justification, il ajoute :

[...] la gratuité est actuellement établie dans un très grand nombre de pays : elle est établie dans presque toute l'Amérique, en Suisse depuis la constitution de 1874, au Danemark, en Prusse, en Italie, en Espagne même ! Nous pouvons, je crois, l'établir en France sans être soupçonnés de vouloir dilapider les finances et de susciter des révolutions sociales.<sup>94</sup>

En 1881, la commission chargée d'examiner le projet de loi sur l'obligation scolaire, après avoir retracé l'historique de la question par le rappel de vœux et projets de loi inachevés ou abandonnés, souligne avec clarté l'intérêt et la sensibilité grandissante pour ces questions en France, mais aussi à l'étranger, où elle se généralise de plus en plus. Son application transcenderait tous les clivages politiques et géographiques :

Devons-nous rester indifférents à l'exemple qui nous est donné par tant de nations si diverses d'institutions sociales, de formes de gouvernement et cependant si unies entre elles dans l'organisation et dans la pratique de l'enseignement obligatoire ? Des monarchies, des républiques, des états constitutionnels et parlementaires, l'Angleterre, la Prusse, l'Allemagne, le Danemark, la Suède, la Norvège, l'Autriche-Hongrie, la Suisse, l'Espagne, l'Italie, le Portugal, une grande partie des États-Unis d'Amérique, du Canada, du Brésil et des colonies anglaises de l'Australie, de près et de loin, dans l'ancien et dans le nouveau monde, dans les lois, dans les mœurs, nous trouvons l'institution de l'enseignement obligatoire, acceptée, pratiquée comme une condition de développement intellectuel et moral, comme une garantie de sécurité et de puissance. L'obligation est devenue la règle : est-ce bien la République française qui doit y faire exception ?<sup>95</sup>

93 P. Bert, *Discours parlementaires*, ouvr. cité, p. 314.

94 *Ibid.*, p. 324.

95 « Rapport de la Chambre des députés. Commission chargée d'examiner le projet de loi sur l'obligation scolaire. Séance du 21 mai 1881 », dans A. Rendu, *Code de l'enseignement primaire obligatoire et gratuit*, ouvr. cité, p. 232-233.

Le contexte international apparaît donc à maintes reprises dans les arguments des partisans de la gratuité et de l'obligation scolaire. Il intervient aussi a posteriori, une fois les lois adoptées. Par exemple dans les brochures ayant pour but d'expliquer la nouvelle législation aux administrations et aux personnes qui sont appelées à l'appliquer quotidiennement<sup>96</sup>. Dans son *Commentaire de la loi du 28 mars 1882* à l'usage des instituteurs, des familles, des commissions scolaires, des juges de paix et des délégués cantonaux, l'avocat de la Cour de Paris Ambroise Rendu défend de cette manière le principe de l'instruction obligatoire : « Nos voisins l'ont d'ailleurs bien compris, l'Allemagne surtout, dont les lois sur l'enseignement peuvent passer pour des modèles. »<sup>97</sup> L'usage de la référence étrangère en tant qu'instrument de légitimation ne se limite pas à la simple mention des expériences accomplies en dehors des frontières nationales. En 1882, l'Académie des sciences morales et politiques lance un concours sur la question des droits de l'État en matière d'enseignement et d'éducation. La récompense est accordée à un pasteur genevois, Louis Warin, premier titulaire de la chaire de sociologie de l'université de Genève. Connu sur le territoire genevois pour ses positions anticatholiques, il rédige un pamphlet intitulé *L'État et l'école, ou des devoirs et des droits de l'État en matière d'enseignement et d'éducation*, qui constitue un plaidoyer pour une éducation laïque et l'éviction de l'Église de ce domaine<sup>98</sup>. L'auteur récompensé reflète à quelques détails près la doctrine scolaire des républicains laïcs au pouvoir depuis 1879. Ognier n'hésite pas à qualifier cette récompense de « véritable caution étrangère » de l'idéologie scolaire des républicains<sup>99</sup>.

Il convient cependant de souligner que l'exercice de la comparaison internationale ne débouche pas systématiquement sur l'impératif d'adopter le principe de l'obligation scolaire. Par exemple, le travail de comparaison des systèmes scolaires mené par Levasseur nuance fortement les effets positifs escomptés. Outre des réserves sur l'introduction de la gratuité scolaire, qui provoquerait des coûts retombant sur les communes ou l'État, il signale que l'instruction obligatoire ne saurait établir une « différence nette entre une nation ignorante et instruite » et que « c'est surtout en regardant l'Allemagne et la plupart des États protestants qu'on s'est engoué »<sup>100</sup>. L'exemple de pays catholiques ayant introduit le principe d'instruction obligatoire, comme l'Espagne, ne permet pas nécessairement de plaider en faveur d'une telle mesure. La religion protestante

96 À ce sujet, voir par exemple Pierre Carrive, *La nouvelle législation de l'enseignement primaire, exposé et commentaire, suivis du texte des lois, décrets, arrêtés, circulaires et programmes (y compris la loi du 19 juillet 1889)*, Paris, Hachette, 1889, p. 11-16.

97 A. Rendu, *Code de l'enseignement primaire obligatoire et gratuit*, ouvr. cité, p. 11.

98 Louis Warin, *L'État et l'école, ou des devoirs et des droits de l'État en matière d'enseignement et d'éducation*, Paris, Fischbacher, 1885.

99 P. Ognier, *L'école républicaine française et ses miroirs*, ouvr. cité, p. 197.

100 É. Levasseur, *L'enseignement primaire dans les pays civilisés*, ouvr. cité, p. 457.

est vue comme un facteur qui peut, à lui seul, faire la différence dans la scolarisation d'une population. Mais si la France ne dispose pas de l'arme religieuse, comme l'affirme Edgar Quinet, elle devrait a fortiori adopter le principe de la gratuité totale des études, qui n'existe pas en Allemagne par exemple, et l'utiliser pour remplacer l'effet spontané du protestantisme<sup>101</sup>.

Quoi qu'il en soit, l'argument international peut être également mobilisé contre l'introduction de tels principes en France. L'opposition à ces mesures ne se structure pas autour d'une méconnaissance des expériences accomplies dans les autres pays mais, bien au contraire, par leur prise en considération en tant que contre-modèles. La commission chargée d'examiner le projet de loi de Jules Simon en 1871, par exemple, se prononce contre la mise en place de l'instruction obligatoire, en mettant notamment en cause le caractère souvent contradictoire des exemples étrangers, voire la pertinence même du modèle allemand.

On a beaucoup invoqué, dans ces derniers temps, l'exemple des nations étrangères, et il semblait, à entendre certains discours, que les succès de la Prusse et nos revers fussent dus principalement sinon uniquement, à la diversité des régimes scolaires. Mais, pour qui examine les choses de plus près, il est facile de constater que l'élection et l'abaissement de l'instruction obéissent à d'autres causes, qu'à tel ou tel système auquel on les voudrait exclusivement rattacher. La libre Belgique n'a rien à envier à l'Allemagne. La plupart des États d'Amérique ignorent les sanctions dont on voudrait nous doter. [...] Le Portugal vit sous l'obligation scolaire sans que personne ait la pensée d'invoquer son exemple et ses pratiques.<sup>102</sup>

En effet, en Belgique et dans de nombreux États américains, l'instruction n'est pas obligatoire. Le Portugal est seulement très rarement mentionné dans les enquêtes et il ne fait l'objet d'aucune mission d'étude. Il est donc loin d'être un modèle. Le lien vertueux et presque naturel entre gratuité, obligation et amélioration de la fréquentation des écoles peut être aussi remis en cause, comme dans l'étude d'Athanase Cucheval-Clarigny publiée en 1883 et consacrée en partie au système scolaire des États-Unis<sup>103</sup>. Il est toutefois intéressant de noter que les exemples et les contre-exemples mentionnent les mêmes pays de référence, dans lesquels chacun peut puiser des arguments pouvant légitimer des propos antagonistes. En dépit des interprétations divergentes, le cadre international demeure un référent incontournable pour évaluer la situation française. L'Allemagne est sans doute une référence centrale,

101 Edgar Quinet, *La République. Conditions pour la régénération de la France*, Paris, E. Dentu, 1872, p. 91.

102 « Projet de loi sur l'instruction primaire, présenté à l'Assemblée nationale par M. Ernoul. Séance du 3 juillet 1872 », dans O. Gréard, *La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*, ouvr. cité, t. IV, p. 386.

103 Athanase Cucheval-Clarigny, *L'instruction publique en France. Observations sur la situation de l'instruction publique en France et sur les moyens de l'améliorer*, Paris, Hachette, 1883, p. 16-23.

en raison de son prestige en matière pédagogique depuis le début du siècle et de sa victoire militaire sur la France. Son importance dans les discours et les écrits de l'époque ne doit toutefois pas entraîner l'exclusion d'autres référents également importants. Certains pays fournissent des horizons de comparaison pour des considérations politiques qui paraissent s'accorder avec les projets républicains. En ce sens, les modèles scolaires suisses et américains représentent sans doute des exemples importants<sup>104</sup>. Par ailleurs, dans les missions pédagogiques consacrées à l'enseignement primaire, les États-Unis et la Suisse, plus que l'Allemagne, font l'objet de recherches et de questionnements. La participation française à l'Exposition de Philadelphie de 1876 et la présence de nombreux délégués américains à Paris en 1878 contribuent pour beaucoup à la diffusion de la pédagogie américaine en France et à l'établissement de connexions entre les réformateurs des deux pays. Les efforts financiers dans la mise en place d'écoles et la gratuité de l'enseignement aux États-Unis montrent par exemple aux républicains français comment il est possible d'universaliser et de démocratiser l'enseignement<sup>105</sup>.

Outre-Atlantique, en effet, l'enseignement serait gratuit mais surtout démocratique, dans la mesure où les ordres de l'enseignement sont, selon les différentes enquêtes de l'époque, moins segmentés socialement, représentant ainsi un exemple d'égalité face à l'offre éducative<sup>106</sup>. Levasseur explique d'ailleurs que le *free school system* est un « séminaire dans lequel l'enfant du riche et celui du pauvre se trouvent mêlés »<sup>107</sup> et fournit à tous la possibilité de tirer profit des bienfaits et des avantages de l'éducation. L'argument démocratique revient également pour le cas suisse<sup>108</sup>. Les témoignages exaltent souvent l'horizontalité des institutions politiques et de la vie publique en Suisse. Esprit public et esprit scolaire y seraient fortement liés : Pécaut, lors d'une rapide visite des écoles du

104 Sur l'émergence du paradigme méritocratique, voir Patrick Dubois, « Figures de l'école juste et politique scolaire dans les années fondatrices de la Troisième République », *Revue française de pédagogie*, n° 159, 2007, p. 13-22.

105 F. Buisson, *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Philadelphie en 1876*, ouvr. cité, p. 1.

106 La question de la coéducation des sexes, notamment dans l'enseignement secondaire, représente aux yeux des réformateurs français l'un des points les plus intéressants (et problématiques) de l'éducation aux États-Unis. Chargé de mission dans ce pays, Passy note que la coéducation, « difficile en France », ne pouvait qu'être appliquée dans une « démocratie protestante » comme les États-Unis (P. Passy, *L'instruction primaire aux États-Unis*, ouvr. cité, p. 35-49). Un approfondissement dans Rebecca Rogers éd., *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*, Lyon, ENS Éditions, 2004 ; Denise Karnaouch, « Féminisme et coéducation en Europe avant 1914 », *CLIO. Histoire, Femmes et Sociétés*, n° 18, 2003, p. 21-41.

107 Émile Levasseur, « L'instruction primaire aux États-Unis », *Revue pédagogique*, vol. 24, n° 5, 1894, p. 388-389 et 506-524.

108 Une récente thèse retrace bien les connexions pédagogiques franco-suisses au XIX<sup>e</sup> siècle : Alexandre Fontaine, *Transferts culturels et déclinaison de la pédagogie européenne. Le cas francoromand au travers de l'itinéraire d'Alexandre Daguët (1816-1894)*, thèse de doctorat, Universités de Paris 8 et de Fribourg (Suisse), 2013.

canton de Berne en 1886, voit « se côtoyer des enfants de conditions différentes, apprenant dès leur jeune âge à vivre en concitoyens d'un État démocratique »<sup>109</sup>. L'instauration relativement précoce des principes de gratuité et d'obligation dans tous les cantons et leur inscription dans la Constitution fédérale en 1874 est à nouveau un argument souvent utilisé<sup>110</sup>. Ognier souligne très justement que « l'affirmation des droits de l'État en matière d'éducation et d'instruction est une première conséquence de l'inspiration démocratique du système scolaire suisse et un élément évident de convergence idéologique avec la France »<sup>111</sup>. Enfin, si en France l'école primaire est considérée comme un « lieu d'éducation civique et politique »<sup>112</sup>, les observateurs de l'époque remarquent à plusieurs reprises ce même point de vue à l'étranger. Le conseiller d'État Du Mesnil, après sa participation au congrès international de Bruxelles de 1880, est envoyé en 1884 au congrès des instituteurs suisses alémaniques à Zurich ; il signale qu'en Suisse comme aux États-Unis, on est convaincu que l'école doit préparer des hommes et des citoyens<sup>113</sup>. Dans les années 1880, la place importante de l'instruction civique et de l'histoire dans les programmes scolaires suisses est présentée comme une preuve supplémentaire de la fonction « démocratique » de l'école. Par ailleurs, comme le rappelle à nouveau Ognier, la référence au modèle scolaire helvétique passe par l'idéalisation de sa démocratie, qui est exemplaire non seulement en elle-même mais aussi dans son application à l'institution scolaire<sup>114</sup>.

### Vers un modèle français ? L'école laïque entre circulation internationale des idées et singularité française

Les débats relatifs à l'instruction obligatoire et gratuite s'appuient sur un faisceau d'expertises concernant les expériences accomplies dans les pays étrangers : de même, la question de la laïcité n'échappe pas à cette dynamique<sup>115</sup>. Les rapprochements, les comparaisons et les contacts avec l'étranger permettent en effet aux réformateurs français de puiser des arguments et des éléments de réflexion même sur une question qui est souvent présentée comme

109 Félix Pécaut, « Une matinée dans les écoles de Berne », *Revue pédagogique*, vol. 9, n° 9, 1886, p. 197.

110 AN, F17 9393 A. Mission à l'étranger. Lettre à M. Dumesnil, 18 juillet 1883.

111 P. Ognier, *L'école républicaine française et ses miroirs*, ouvr. cité, p. 197.

112 Robis Morder, « La Troisième République, l'État, l'école : le mouvement ouvrier entre autonomie et compromis », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, n° 78, 2005, p. 29.

113 Armand Du Mesnil, « L'Exposition nationale de Zurich », *Revue pédagogique*, vol. 4, n° 5, 1884, p. 401-438.

114 P. Ognier, *L'école républicaine française et ses miroirs*, ouvr. cité, p. 197-199.

115 Sur la laïcité scolaire en France voir notamment les ouvrages suivants : Frédéric Mole, *L'école laïque pour une République sociale. Controverses pédagogiques et politiques (1900-1914)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010 ; Pierre Ognier, *Une école sans Dieu ? 1880-1895. L'invention d'une morale laïque sous la III<sup>e</sup> République*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2008 ; Mona Ozouf, *L'École, l'Église, la République, 1871-1914*, Paris, Seuil, 1982.

une spécificité hexagonale. À ce sujet, la remarquable thèse de doctorat de Benoît Mély a fortement contribué à relativiser l'idée d'une singularité française<sup>116</sup>. Dans sa vaste recherche comparative sur le mouvement de séparation des Églises et de l'école en Europe, il met notamment en doute l'idée selon laquelle l'entrée dans la modernité des pays de tradition protestante se serait accomplie selon un processus de sécularisation, tandis que les pays de tradition catholique auraient connu un mouvement de laïcisation de leurs institutions plus conflictuel. L'objectif n'est pas de discuter la pertinence de ces thèses mais plutôt d'explorer l'une des hypothèses avancées par Mély, notamment celle selon laquelle il n'y aurait aucune raison de considérer la séparation de l'institution scolaire et du religieux comme un mouvement spécifique à la France<sup>117</sup>. En adoptant en 1882, pour la première fois dans l'histoire moderne à l'échelle d'un État, le principe de séparation de l'enseignement religieux et de l'école publique, « la France républicaine de ce temps ne faisait que prendre la tête d'un mouvement général de sortie de l'école hors du religieux qui affectait, à des degrés divers, toutes les sociétés occidentales »<sup>118</sup>.

Au même titre que l'obligation scolaire, la laïcité est au centre d'une circulation internationale d'idées. Les rapports complexes entre l'autorité étatique et les institutions religieuses suscitent souvent l'intérêt des chargés de mission français. Les comptes rendus se focalisent sur le rôle de l'Église dans le système scolaire public de nombreux pays étrangers. En revanche, il est intéressant de remarquer qu'aucun des congrès internationaux consacrés à l'enseignement primaire à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle ne met à l'ordre du jour cette question. Cela peut s'expliquer par le fait que ces congrès réunissent les partisans de l'enseignement laïc, notamment ceux organisés en France sous l'égide des pédagogues républicains en 1889 et 1900. Un public donc déjà acquis aux thèses laïques. Quant aux expositions universelles, elles permettent d'établir un état des lieux de la question. Levasseur remarque l'existence d'un processus qui se déroule à l'échelle européenne depuis le début du siècle :

Il s'est donc produit, en Europe comme hors d'Europe, un mouvement marqué dans le sens de la séparation ou du moins de l'émancipation de l'école, qui prétend aujourd'hui exister pour elle-même et se gouverner par elle-même.<sup>119</sup>

Tout comme pour l'instruction obligatoire, l'idée d'un mouvement commun est à nouveau mise en avant et la circulation des idées en favorise la prise

116 Benoît Mély, *La question de la séparation des Églises et de l'école dans quelques pays européens : Allemagne, Italie (1789-1914)*, Lausanne, Page Deux, 2004.

117 Ce travail reprend la définition de laïcisation fournie par Mély, à savoir « un processus institutionnel menant à la réduction substantielle de la présence religieuse à l'école publique (laïcisation partielle) ou à sa complète suppression (laïcisation totale) » (*ibid.*, p. 11-12).

118 *Ibid.*, p. 10-11.

119 É. Levasseur, *L'enseignement primaire dans les pays civilisés*, ouvr. cité, p. 512.

de conscience dans les espaces nationaux. Parmi les conclusions tirées par les réformateurs français à la suite de leurs travaux d'enquête se trouve l'analyse suivante : la laïcisation de l'institution scolaire n'est pas une véritable exception française mais une solution destinée à s'imposer au monde moderne, processus qui est d'ailleurs déjà en marche<sup>120</sup>. Cette évolution va de pair avec l'affirmation progressive de l'État en tant qu'entité régulatrice de l'enseignement<sup>121</sup>.

La place du religieux dans les questions éducatives est donc un sujet de questionnement majeur. L'idée d'une supériorité naturelle du protestantisme dans ce domaine, « dont les conséquences pratiques furent d'un prix inestimable »<sup>122</sup>, est d'ailleurs très présente dans les propos des réformateurs français. Elle se traduirait non seulement dans les progrès de l'instruction primaire mais également dans la nature des rapports entre les acteurs qui investissent le champ éducatif. Les rapports de mission insistent sur le fait que les relations entre l'État et l'Église sont plus conflictuelles dans les pays catholiques que dans les pays protestants. Si la validité de cette thèse est désormais mise en discussion par l'historiographie, elle revient régulièrement dans les discours des réformateurs de l'époque. Tout se passe comme si les chargés des mission et les experts avaient cherché des arguments en mesure d'expliquer la violence des polémiques qui caractérisent le contexte français. Selon Levasseur, dans des pays catholiques comme la France ou la Belgique, le clergé « se mêle activement à la politique, constitue un parti et a provoqué l'hostilité des partis contraires »<sup>123</sup>. Dans les États qui ont connu la réforme protestante, et notamment en Allemagne, tout cela se passerait différemment. Levasseur insiste sur le fait que « dans la plupart des États, surtout protestants, l'émancipation a été plutôt le résultat d'un compromis entre les différents cultes que d'une hostilité contre le culte »<sup>124</sup>. Dreyfus-Brisac, rédacteur en chef de la *Revue internationale de l'enseignement*, n'hésite pas à le remarquer pour le cas de la Prusse :

La Prusse, où tout le personnel enseignant est laïc, est bien éloignée cependant d'appliquer la laïcité telle que nous la comprenons en France. Dans un pays catholique, le *Kulturkampf* signifie : guerre au cléricisme. Dans un pays protestant, il signifie : prédominance de l'esprit protestant sur l'esprit catholique.<sup>125</sup>

Si le cas français est inscrit dans un contexte plus large et si les expériences étrangères sont bel et bien prises en considération, quelles leçons en tirent les

120 Sur la question des influences et de la circulation du modèle d'école laïque, voir le cas particulièrement éclairant de l'Espagne dans Antonio Molero Pintado, « Influencias europeas en el laicismo escolar », *Historia de la educacion. Revista interuniversitaria*, n° 24, 2005, p. 157-177.

121 É. Levasseur, *L'enseignement primaire dans les pays civilisés*, ouvr. cité, p. 499.

122 M. Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, ouvr. cité, p. 15.

123 É. Levasseur, *L'enseignement primaire dans les pays civilisés*, ouvr. cité, 1897, p. 512.

124 Émile Levasseur, « Étude comparative de l'enseignement primaire dans les pays civilisés », *Revue pédagogique*, vol. 26, n° 5, 1895, p. 404.

125 E. Dreyfus-Brisac, « Les principes régulateurs de l'enseignement en Prusse », art. cité, p. 390.

réformateurs ? Pour l'obligation et la gratuité scolaire, le problème est relativement simple : adoption ou rejet de ces principes. En ce qui concerne la question religieuse, la comparaison internationale fait apparaître un ensemble de situations nettement plus hétérogènes et complexes. En effet, le degré de séparation de l'État et de l'Église, que ce soit au niveau de la laïcisation du personnel enseignant ou de l'enseignement religieux dans les écoles, peut être fort différencié. Les réformateurs républicains notent que la laïcité complète, telle qu'ils la préconisent en France, est très difficile à retrouver à l'étranger. Par conséquent, il est aussi moins simple de construire un argumentaire fondé sur l'idée du retard, contrairement aux dispositifs législatifs concernant la gratuité et l'obligation scolaire. Certes, des mesures allant vers « plus de laïcité » sont prises assez précocement dans certains pays. La notice consacrée à la laïcité dans le *Dictionnaire de pédagogie* mentionne à cet égard que « quelques pays avaient précédé [la France] dans cette voie »<sup>126</sup>. En effet, plusieurs pays établissent des formes de neutralité religieuse de l'institution scolaire avant la France : les Pays-Bas (1806), l'Autriche (1869), la Prusse (1872), la Saxe (1873), la Suisse (1874)<sup>127</sup>, l'Italie (1877)<sup>128</sup>. Mais cela ne signifie pas que l'enseignement religieux dans les écoles y soit aboli ou que les enseignants soient exclusivement des laïcs. La conception de la laïcité chez les réformateurs français est nettement plus radicale. La laïcisation du personnel enseignant avec la loi Goblet de 1886 et, plus tard, la suppression de l'enseignement congréganiste en 1904 et la loi de 1905 sur la séparation des Églises et de l'État témoignent de l'importance de la laïcité dans les valeurs scolaires républicaines. Les exemples étrangers révèlent la diversité des formules en vigueur, en soulignant les combinaisons variées entre les principes d'obligation, de gratuité et de laïcité, voire l'absence de cette dernière<sup>129</sup>. Or, la laïcité n'est que très rarement appliquée comme les républicains le souhaiteraient dans leurs projets politiques. En Italie, Suisse, Prusse, Belgique, Angleterre et aux États-Unis elle n'est pas complète, son application et son respect connaissant de nombreuses

126 « Laïcité », *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, ouvr. cité.

127 En Suisse, par exemple, la Constitution fédérale de 1874 stipule que « les écoles publiques doivent pouvoir être fréquentées par les adhérents de toutes les confessions sans qu'ils aient à souffrir d'aucune façon dans leur liberté de conscience et de croyance » (art. 27). Cette disposition n'institue pas d'une manière formelle la laïcité de l'école primaire et dans de nombreux cantons l'école reste confessionnelle. Dans d'autres, en revanche, le personnel enseignant est laïc. Une synthèse de ces évolutions dans Martina Späni, « La laïcisation de l'école populaire en Suisse au XIX<sup>e</sup> siècle », *Une école pour la démocratie*, R. Hofstetter, C. Magnin, L. Criblez, C. Jenzer éd., ouvr. cité, 1999, p. 229-252.

128 En Italie, la loi du 15 juillet 1877 retire le catéchisme et l'histoire sainte des matières obligatoires. Quelques communes profitent de cette disposition pour donner à leurs écoles primaires un caractère de neutralité religieuse, mais le plus grand nombre maintient l'enseignement religieux.

129 Dans de nombreux pays, l'autorité ecclésiastique garde un contrôle sur les écoles. Levasseur signale notamment les cas de l'Espagne, de la Russie, de la Suède, de la Grèce et aussi de quelques États allemands (Hesse, Wurtemberg, Bavière). Voir É. Levasseur, *L'enseignement primaire dans les pays civilisés*, ouvr. cité, p. 401-403.

exceptions<sup>130</sup>. Contrairement au principe de l'obligation et de la gratuité, la laïcité est l'une des singularités françaises que la comparaison internationale permet de mettre en évidence, voire de renforcer. L'étude des formules étrangères débouche en effet sur la conclusion que la France s'engage dans une voie nouvelle. Dans son ouvrage sur l'histoire de l'école sous la Troisième République publié en 1912, Joseph Vaujany ironise même sur la cruelle absence de modèles étrangers et cite à cet effet une intervention à la Chambre de Paul Bert :

Il cherche dans quels pays on a déjà pu mettre en pratique le système nouveau : il trouve la Hollande et... Honolulu. Il y a bien la Belgique, la Suisse, l'Angleterre, l'Irlande, les États-Unis, où il semble que la question ait été posée, mais il ne s'agit nullement de laïcisation intégrale : c'est un accord, entre les diverses confessions religieuses, sur une base religieuse commune. Et la France innove véritablement ; elle fonde, elle seule, l'école sans religion.<sup>131</sup>

Existe-t-il tout de même des modèles pouvant intéresser les réformateurs français ? Un document du ministère de l'Instruction publique datant de la fin des années 1870 présente un intéressant état des lieux des réglementations de l'enseignement libre en vigueur à l'étranger. Tout en soulignant que dans aucun pays l'État ne dispose du monopole absolu sur l'éducation de l'enfance, la Suisse semblerait toutefois incarner une formule intéressante :

En Angleterre, dans les États allemands, l'enseignement présente un caractère confessionnel très marqué. Les cantons suisses, démocratiques et qui, pour la plupart, ont un enseignement laïc, ont des législations qui peuvent facilement être des exemples pour nous.<sup>132</sup>

Le document commente les textes législatifs de quelques cantons de la Confédération dans lesquels la laïcité scolaire est inscrite dans la loi. L'exemple suisse se caractérise néanmoins par des lacunes qui ne laissent pas indifférents les observateurs républicains<sup>133</sup>. La délicate question de la laïcité montre comment ces derniers, sensibles sur d'autres aspects aux atouts du système scolaire helvétique, peuvent rapidement désacraliser ce modèle. Des rapports et des notices publiés dans la *Revue pédagogique* relatent les carences dans l'application du principe constitutionnel de 1874 relatif à la neutralité confessionnelle, notamment dans les petits cantons catholiques (comme Schwyz, Unterwald et Zoug)

130 Dans le *Dictionnaire de pédagogie* il est d'ailleurs clairement souligné que « la législation française est la seule qui ait établi le régime de la laïcité d'une façon complète : laïcité de l'enseignement, laïcité du personnel enseignant ». Voir « Laïcité », *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, ouvr. cité.

131 Joseph Vaujany, *L'école en France sous la Troisième République*, Paris, Perrin et Cie, 1912, p. 48.

132 AN, F17 12215. Monopole de l'enseignement. Réglementation de l'enseignement libre à l'étranger. Sans date.

133 Sur la question religieuse dans le « laboratoire suisse », voir les leçons tirées par Ferdinand Buisson dans Pierre Caspard, « Un modèle pour Ferdinand Buisson ? La religion dans la formation des maîtres à Neuchâtel (XIX<sup>e</sup> siècle) », *Éducation, religion, laïcité (XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle). Continuités, tensions et ruptures dans la formation des élèves et des enseignants*, J.-F. Condet éd., Lille, IRHS - Université Charles de Gaulle, 2010, p. 121-142.

mais aussi à Fribourg ou dans le Valais<sup>134</sup>. Les cas de refus ou de non-application de la laïcité et de résistance à la loi fédérale font partie des informations qui circulent jusqu'en France, relativisant l'emprise de ce modèle et renforçant ainsi le sentiment d'une spécificité hexagonale.

Outre les cantons suisses, certains États américains présentent également un certain intérêt. Dans la partie du rapport de l'Exposition de Philadelphie de 1876 consacrée à l'enseignement de la religion, Ferdinand Buisson admire notamment le fait que les religieux de ce pays n'utilisent pas l'école comme moyen de prosélytisme, comme le font, selon ses accusations, les catholiques en France<sup>135</sup>. Selon lui, l'école publique américaine n'interfère pas avec l'appartenance religieuse des familles et leur accorde une complète liberté<sup>136</sup>. De même, lors de son intervention dans le cadre du congrès international de l'enseignement de La Nouvelle-Orléans en 1884, Benjamin Buisson n'hésite pas à souligner les points de rapprochement entre les systèmes scolaires français et américain. Il loue tout d'abord les nouveaux États de l'Union qui ont introduit la gratuité scolaire à partir de 1870, et qui selon lui ont aidé à faire comprendre que gratuité et obligation sont deux notions interdépendantes. Son intervention au congrès se conforme aux objectifs de sa mission à l'Exposition : illustrer, expliquer et défendre les nouvelles réalisations de la pédagogie républicaine, y compris la loi sur la laïcité de 1882 :

Ce n'est pas dans ce pays que je dois gaspiller des mots pour plaider l'évidente justesse de cette loi, qui fut néanmoins contestée par le parti clérical [...]. Mais j'espère que vous allez plutôt remarquer l'équité et la tolérance de nos législateurs, qui ont accordé trois ans aux enseignants non certifiés, et concernés par le nouveau dispositif, pour obtenir le certificat requis.<sup>137</sup>

Ainsi, le processus réformateur qui aboutit à la mise en place des principales lois régissant l'enseignement primaire se nourrit de la comparaison internationale. La mobilisation constante des exemples étrangers nourrit l'idée qu'il est nécessaire de répondre, à travers la réforme scolaire, aux défis et aux enjeux d'un mouvement de scolarisation qui se manifeste au niveau

134 Plusieurs exemples de ces décalages se trouvent dans P. Ognier, *L'école républicaine française et ses miroirs*, ouvr. cité, p. 212.

135 K. Dittrich, *Experts Going Transnational*, ouvr. cité, p. 181.

136 Aux États-Unis, l'école publique donne généralement un enseignement religieux « non dogmatique » (*unsectarian*), sous la forme de lecture non commentée de passages de la Bible. Un certain nombre de villes ont établi la neutralité absolue de l'école, dans la mesure où elles ont supprimé la prière et la lecture de la Bible. Voir « Laïcité », *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, ouvr. cité.

137 « *It is not in this country that I shall have to waste words in pleading the obvious justice of this law, which nevertheless was hotly denounced by the clerical party [...]. But I hope you will rather notice the equity and tolerance of our legislators, who allowed three years to non-certified teachers affected by this new order of things to obtain the required certificate* » (*Special Report by the Bureau of Education*, ouvr. cité, p. 267).

global et dont les réformateurs français sont bien conscients. Dans le cas de l'enseignement primaire, la réappropriation de l'international passe par l'adaptation du système scolaire à un modèle d'école dont les fondements sont de plus en plus communs aux pays occidentaux. Fait remarquable, les différentes législations nationales s'harmonisent aussi entre elles : en 1888, par exemple, la France et la Suisse signent une convention internationale pour garantir mutuellement à leurs ressortissants le respect de l'obligation scolaire et de la gratuité de l'enseignement primaire<sup>138</sup>. Ces négociations, qui ne constituent pas une pratique occasionnelle sur la scène européenne, témoignent du consensus autour d'une culture scolaire partagée<sup>139</sup>.

Il convient cependant de souligner que les enjeux propres au contexte français demeurent centraux et ne sont pas effacés par la pression représentée par l'évolution scolaire internationale. La question de la laïcité est fondamentale pour comprendre ce point. À cet égard, Mayeur rappelle que l'introduction de l'obligation scolaire aurait pu suivre un *iter* législatif nettement plus rapide, mais étant indissociable de l'idéal laïc, elle devait attendre un contexte politique plus favorable<sup>140</sup>. L'idée d'un « modèle français » spécifique apparaît d'ailleurs à plusieurs reprises dans les deux dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle. Le caractère indissociable du triptyque obligation, gratuité et laïcité constitue effectivement une exception dans le panorama scolaire de l'époque, dans la mesure où ces principes sont pensés et appliqués simultanément. Une situation que l'on ne retrouverait dans aucun pays européen, et qui est rappelée déjà vers 1890 par Compayré :

Nous n'avons rien à désavouer de l'œuvre scolaire accomplie en France dans ces dernières années. Obligation, gratuité et laïcité de l'école primaire sont et resteront, chez tous les peuples libres, les trois conditions essentielles de l'enseignement populaire. Il n'y a point en Amérique de jeune démocratie qui n'ait adopté la triple formule et qui ne s'y tienne avec faveur.<sup>141</sup>

L'émergence, au tournant du siècle, d'un modèle français témoignerait d'un changement de nature du « régime circulatoire » qui caractérise le champ de la réforme scolaire. À l'imitation et à l'emprunt se substituerait une tendance plus nette à la diffusion des « valeurs » françaises, redevenues à nouveau universelles,

138 Archives fédérales suisses (AFS), Bd. 6, n° 80, Ausdehnung des Primarschulobligatoriums, 1876-1890.

139 Par exemple, la Suisse entame des négociations avec des États allemands dans les années 1870, époque où les *Länder* procèdent à l'harmonisation progressive de leur système scolaire. En 1877, le gouvernement fédéral décide que tous les étrangers seront astreints à l'instruction obligatoire, indépendamment des lois en vigueur dans leurs pays d'origine. AFS, Bd. 6, n° 82, Beschränkung der Schulpflicht in Deutschland auf deutsche Staatsangehörige, 1876.

140 F. Mayeur, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, ouvr. cité, p. 589.

141 Gabriel Compayré, *Études sur l'enseignement et sur l'éducation*, Paris, Hachette, 1891, p. 76.

et dont l'écho, comme l'attestent des recherches récentes, est retentissant<sup>142</sup>. Ce glissement est certifié par les nombreuses marques d'admiration pour l'œuvre scolaire de la Troisième République, qui, provenant de l'étranger, sont le fruit d'un travail de promotion permanent et particulièrement bien réussi, et dont témoigne Steeg :

Ce qui ressort de tous ces écrits, c'est l'étonnement, c'est l'approbation, c'est l'admiration des efforts accomplis, des méthodes suivies, des libertés accordées, des résultats obtenus. Nous ne sommes plus considérés comme des ignorants et des barbares, comme des imitateurs et des copistes ; on nous accorde l'originalité, le goût, la persévérance, l'esprit de progrès.<sup>143</sup>

C'est donc à partir de sa reconnaissance internationale que la pédagogie française renoue avec force avec l'universalisme républicain. Au début du siècle, celle-ci semble s'affirmer de plus en plus sur le plan international, notamment aux États-Unis où en 1919 le Bureau d'éducation publie une anthologie de textes de ses plus grands représentants, parmi lesquels Ferdinand Buisson, Félix Pécaut, Octave Gréard et Gabriel Compayré<sup>144</sup>. Un engouement qui n'est pas sans rappeler celui pour la philosophie française dans les campus américains des années 1970, admirablement traité dans l'ouvrage de François Cusset<sup>145</sup>. Bref, depuis Sedan le changement est net, de la reconnaissance d'un « retard scolaire » et de la nécessité d'apprendre de l'étranger, à la mise en place d'une école qui se veut le modèle du xx<sup>e</sup> siècle :

[...] et ne voit-on pas déjà qu'au-delà des frontières françaises l'école primaire publique, telle que nous l'imaginons, telle que nous la maintenons, est l'objet de l'attention générale ? Car telle est la force de la vérité ! Notre conception de l'école entrera un jour dans tous les esprits, parce que c'est la conception vraie. Nous ne savons si ce temps est proche, mais le temps viendra, n'en doutons pas, où – nous aimons à le redire – l'école publique française, l'école de neutralité, de tolérance, de paix et de justice, sera l'école universelle.<sup>146</sup>

142 Sur l'existence, la diffusion et les usages d'un modèle scolaire français, voir Frédéric Abecassis, « Les lycées de la Mission laïque française en Égypte (1909-1961) : l'exportation d'un modèle français en Orient et ses contradictions », *Lycées, lycéens, lycéennes. Deux siècles d'histoire*, P. Caspard, J.-N. Luc, P. Savoie éd., Lyon, INRP, 2005, p. 131-145 ; Frances Nethercott, « L'établissement du système scolaire en Russie (1800-1850) : référence française ou référence allemande ? », *Philologiques IV. Transferts culturels triangulaires France-Allemagne-Russie*, K. Dimitrieva, M. Espagne éd., Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1996, p. 187-204 ; Michael Sanderson, « French influences on technical and managerial education in England, 1870-1940 », *Management and Business in England and France. The Age of the Corporate Economy, 1850-1990*, Y. Cassis, F. Crouzet, T. Gourvish éd., Oxford, Oxford University Press, 1995, p. 111-127. Les études sont particulièrement bien développées en ce qui concerne l'influence française en Amérique latine. Voir par exemple Maria Helena Camara Bastos, « Ferdinand Buisson no Brasil. Pistas, vestígios et sinais de suas ideias pedagógicas (1870-1900) », *Historia da educação*, vol. 4, n° 8, 2000, p. 79-109 ; Juan Pablo Conejeros Maldonado, *La influencia cultural francesa en la educación chilena, 1840-1880*, Santiago, Universidad católica cardenal Raúl Silva Henríquez, 1999.

143 J. Steeg, « La France scolaire vue du dehors », art. cité, p. 426.

144 Ferdinand Buisson, Frederic E. Farrington éd., *French Educational Ideals of Today. An Anthology of the Molders of French Educational Thought of the Present*, New York, World Book Company, 1919.

145 François Cusset, *French Theory. Foucault, Derrida, Deleuze & Cie et les mutations de la vie intellectuelle aux États-Unis*, Paris, La Découverte, 2003.

146 H. Doliveux, « Le congrès international de l'enseignement primaire de 1900 », art. cité, p. 112.

# FRENCH EDUCATIONAL IDEALS OF TODAY

AN ANTHOLOGY OF THE MOLDERS  
OF FRENCH EDUCATIONAL THOUGHT  
OF THE PRESENT

Edited by

FERDINAND BUISSON

Formerly Director of Primary Education in France  
and Member of the Chamber of Deputies

and

FREDERIC ERNEST FARRINGTON

Sometime Associate Professor of  
Comparative Education, Columbia University;  
Headmaster Chevy Chase School,  
Washington, D. C.



Yonkers-on-Hudson, New York  
WORLD BOOK COMPANY  
1919

9. L'ouvrage *French Educational Ideals of Today. An Anthology of the Molders of French Educational Thought of the Present*, édité par Buisson et Farrington en 1919

La réflexion menée jusqu'ici permet de formuler trois remarques conclusives. En premier lieu, le processus de scolarisation en France dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle répond à un projet politique spécifique et singulier, dont le caractère indissociable du triptyque obligation, gratuité et laïcité constitue la pierre angulaire. En deuxième lieu, aux spécificités du cas français il faut ajouter une nouvelle dimension de pensée et de référence : la sphère internationale. Celle-ci est fabriquée grâce à la circulation des idées, dont les formes et les manifestations sont étudiées dans les deux premières parties de cet ouvrage. Les réformateurs français trouvent dans la comparaison internationale un réservoir d'arguments fort variés qui accompagnent et légitiment leurs propositions. Cela se manifeste avec force lors des lois scolaires de 1881-1882, mais les références étrangères servent également à légitimer une série de projets visant à améliorer la fréquentation des établissements scolaires dans les années suivantes<sup>147</sup>. Enfin, l'évolution scolaire française est partie intégrante d'un mouvement de scolarisation plus général qui caractérise toutes les sociétés occidentales. La prise de conscience de ce processus global, souvent présenté par les contemporains comme inéluctable, facilite par conséquent le regard sur les autres expériences et stimule une autoréflexivité qui façonne en retour les débats nationaux.

147 Sur ces initiatives, voir Jacques Gavaille, « L'obligation scolaire, un quart de siècle après Jules Ferry : le législateur face aux réalités », *L'offre d'école*, W. Frijhoff éd., ouvr. cité, p. 341-356.



---

## 7. La réception d'un modèle scolaire : l'Allemagne et l'enseignement secondaire français (1865-1902)

---

L'histoire des réformes institutionnelles, de l'organisation des plans d'études, des programmes et des disciplines de l'enseignement secondaire en France est désormais bien connue<sup>1</sup>. Bien qu'il s'agisse d'un terrain relativement balisé, la perspective de recherche adoptée dans ce travail permet de rediscuter certains problèmes et d'apporter un éclairage original sur quelques-unes des questions majeures qui caractérisent les débats sur cette filière scolaire pendant les trois dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle, période définie par les contemporains comme étant celle d'un « malaise », voire d'une « crise ». Il s'agit plus précisément de revenir sur les polémiques suscitées par l'adaptation de l'enseignement secondaire à de nouvelles données économiques dictées par le processus d'industrialisation et de mettre notamment en évidence le rôle joué par la référence allemande dans la définition du rapport entre les filières classiques et modernes.

### L'enseignement secondaire : crise française, crise européenne

L'histoire de l'enseignement secondaire est profondément liée à la diversification de l'offre scolaire au niveau post-primaire, qui, tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, contribue à la prolongation progressive de la période de scolarisation des enfants. Comme le montrent les travaux de Jean-Michel Chapoulie et Jean-Pierre Briand,

<sup>1</sup> Philippe Savoie, *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914). Aux origines d'un service public*, Lyon, ENS Éditions, 2013.

la scolarisation de la France passe aussi par l'élargissement de l'offre éducative<sup>2</sup>. Par ailleurs, le rôle des établissements scolaires dans ce processus a récemment contribué au renouvellement de la recherche, en la focalisant sur les « déterminants locaux de l'histoire éducative »<sup>3</sup>. En France, la nécessité de proposer un enseignement intermédiaire entre le primaire et le supérieur est particulièrement ressentie dès les années 1830. Rapidement dit, l'enjeu est de fournir une formation qui ne se limite pas aux rudiments du savoir dispensés par l'enseignement primaire et soit en même temps différente de l'enseignement secondaire classique centré sur l'étude des langues anciennes<sup>4</sup>. Ainsi, les écoles primaires supérieures fondées par Guizot en 1833, les cours complémentaires, les écoles manuelles d'apprentissage (1880), les écoles pratiques de commerce et de l'industrie (1892) élargissent l'offre éducative, répondant de ce fait à de nouvelles demandes sociales qui se font de plus en plus pressantes et diversifiées<sup>5</sup>. Ce mouvement inclut également les femmes, notamment avec la création de l'enseignement secondaire féminin par Camille Sée en 1880<sup>6</sup>, qui constituera d'ailleurs un modèle pour de nombreux pays<sup>7</sup>.

Le souci de mettre en place des filières plus ou moins professionnelles, qui soient en mesure de répondre aux exigences de la concurrence économique internationale et aux demandes d'un nouveau public scolaire, touche de plein fouet l'enseignement secondaire, traditionnellement consacré à la formation des élites. En effet, l'élargissement progressif de la palette éducative tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle est étroitement lié au prestige, à la définition des fonctions socio-économiques et aux conditions d'accès à l'enseignement secondaire. Il convient aussi de rappeler que le primaire et le secondaire constituent deux ordres d'enseignement bien distincts et séparés. Payant, ce dernier regroupe une partie infime de la population scolaire. Entre 1800 et 1880, seulement 2 à 4 % de la classe

- 2 Voir l'ouvrage de Jean-Pierre Briand, Jean-Marie Chapoulie, *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarité prolongée sous la Troisième République*, Paris, CNRS - INRP - Presses de l'ENS de Fontenay-Saint-Cloud, 1992.
- 3 Marie-Madeleine Compère, Philippe Savoie éd., *L'établissement scolaire. Des collèges d'humanité à l'enseignement secondaire : XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, n° 90 de l'*Histoire de l'éducation*, 2001.
- 4 Sur les origines de l'enseignement secondaire en France, voir Marie-Madeleine Compère, *Du collège au lycée (1500-1850). Généalogie de l'enseignement secondaire*, Paris, Gallimard, 1985.
- 5 Voir par exemple Jean-Michel Chapoulie, « L'enseignement primaire supérieur, de la loi Guizot aux écoles de la III<sup>e</sup> République », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° 36, 1989, p. 413-437.
- 6 Sur l'enseignement secondaire féminin, voir l'ouvrage classique de Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977, ainsi que Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat. L'éducation féminine au XIX<sup>e</sup> siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2007. Pour une perspective européenne, voir Joyce Goodman, Rebecca Rogers, James C. Albisetti éd., *Girls' Secondary Education in the Western World. From the 18th to the 20th Century*, New York, Palgrave Macmillan, 2010.
- 7 James C. Albisetti, « The French Lycées de Jeunes Filles in international perspective, 1878-1910 », *Paedagogica Historica*, vol. 40, n° 1-2, 2004, p. 143-156. Du même auteur et toujours sur la question de l'enseignement féminin, voir aussi un intéressant article sur la vision européenne des collèges féminins américains : « American women's colleges through European eyes, 1865-1914 », *History of Education Quarterly*, vol. 32, n° 4, 1992, p. 439-458.

d'âge masculine accèdent à l'enseignement secondaire. Il s'agit d'un chiffre significatif d'autant plus que les lycées peuvent accueillir des classes élémentaires dès 7-8 ans<sup>8</sup>. Encore en 1896, seulement 7,9 % de la population masculine scolarisable fréquentent un établissement secondaire<sup>9</sup>.

Ces remarques constituent les prémices indispensables pour comprendre ce que les contemporains, dans les trois dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle, qualifient de « crise de l'enseignement secondaire ». L'historiographie s'est depuis longtemps attelée à examiner les multiples facettes d'un « malaise » qui constitue le cœur des débats réformateurs de l'époque et explique les mutations qui reconfigurent le contenu et les buts de cet enseignement<sup>10</sup>. Trois points cristallisent tout particulièrement les problèmes, participant ainsi à une « crise de fin de siècle » aux contours plus larges<sup>11</sup>. La faible augmentation voire la stagnation des effectifs en est l'expression la plus cruelle. Entre 1875 et la fin du siècle, le nombre d'élèves fréquentant les classes secondaires des établissements de garçons passe d'un peu moins de 100 000 à environ 110 000. Dans les années 1890, les effectifs stagnent, et diminuent même à la fin de la décennie<sup>12</sup>. De plus, ce recul se fait aux dépens des établissements publics, tandis que l'enseignement libre confessionnel continue d'attirer un nombre croissant d'élèves<sup>13</sup>. En 1898, à la veille de l'enquête sur l'enseignement secondaire qui débouchera sur la réforme de 1902, le nombre d'élèves des établissements privés ecclésiastiques est supérieur à celui des lycées publics<sup>14</sup>. L'instabilité des plans d'études et des programmes représente un deuxième point critique. Les réformes se succèdent et n'assurent pas une organisation durable des études secondaires. L'enseignement classique est l'objet de réformes plus ou moins importantes en 1872, 1880, 1884 et en 1890. L'enseignement spécial fondé par Duruy en 1865 subit des remaniements en 1881, en 1886, et il est rebaptisé enseignement moderne en 1891. La période

- 8 Prost rappelle que « rapporté aux 38,5 millions d'habitants que compte la France au recensement de 1896 », l'enseignement secondaire compte « très peu : 0,48 % » (Antoine Prost, « De l'enquête à la réforme. L'enseignement secondaire des garçons de 1898 à 1902 », *Histoire de l'éducation*, n° 119, 2008, p. 31).
- 9 Au tournant du siècle, les établissements secondaires, privés et publics, accueillent 163 452 élèves. Voir A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France*, ouvr. cité, p. 45.
- 10 Sur les implications sociales de ces reconfigurations, voir Viviane Isambert-Jamati, *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, PUF, 1970.
- 11 Christophe Charle, « Sciences morales, sciences sociales, sciences politiques et le débat sur la "crise fin de siècle" en Europe », *Revue germanique internationale*, n° 6, 2007, p. 17-37.
- 12 Sur les effectifs de l'enseignement secondaire, voir A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France*, ouvr. cité, p. 32-40, p. 45 et p. 328-330. Consulter également Jean Maillet, « L'évolution des effectifs de l'enseignement secondaire de 1809 à 1961 », *La scolarisation en France depuis un siècle*, Actes du colloque tenu à Grenoble en mai 1968, P. Chevalier éd., Paris - La Haye, Mouton, 1974, p. 115-174.
- 13 Philippe Savoie, « Autonomie et personnalité des lycées : la réforme administrative de 1902 et ses origines », *Histoire de l'éducation*, n° 90, 2002, p. 169.
- 14 *Enquête sur l'enseignement secondaire. Procès-verbaux des dépositions, présentés par M. Ribot*, t. VII, Paris, Imprimerie de la Chambre des députés - Mottiroz, 1899, p. 52-55. Pour les chiffres, voir A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France*, ouvr. cité, p. 45.

se clôt avec la grande réforme de 1902, qui sanctionne entre autres l'égalité des enseignements classique et moderne. Pendant cette période, l'internat, la surcharge des études, l'hygiène des bâtiments scolaires et la préparation professionnelle des professeurs font l'objet de critiques constantes<sup>15</sup>. Mais ce sont surtout les fonctions de l'enseignement secondaire qui sont sans cesse discutées et reformulées lors de cette série de réformes, et qui constituent le troisième volet de la crise. En effet, dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, l'organisation traditionnelle centrée sur l'étude des langues anciennes (grec et latin) se trouve de plus en plus remise en question<sup>16</sup>. L'adaptation de l'enseignement secondaire à de nouveaux besoins apparaît donc nécessaire. Les changements dictés par l'industrialisation et les interconnexions croissantes entre les pays et les régions du monde se traduisent par un intérêt plus marqué pour les sciences, les langues vivantes et la géographie<sup>17</sup>. Ce souci utilitaire se manifeste également par la place de plus en plus importante, en France et à l'étranger, des filières scolaires consacrées à l'enseignement professionnel et technique<sup>18</sup>.

Si l'historiographie s'est intéressée à bon nombre de ces questions, il est moins facile de trouver des éléments sur leur dimension européenne et sur le rôle joué par les exemples étrangers. Les effets structurants de la circulation internationale des idées dans la réforme de l'enseignement secondaire en France sont en effet encore largement inexplorés. Or, si la crise de l'enseignement secondaire connaît en France un fort retentissement, c'est aussi parce que les débats réformateurs dans d'autres pays occidentaux se posent dans les mêmes termes<sup>19</sup>. Rien d'étonnant donc à ce que le « malaise » français soit, en certaines circonstances, mis en perspective avec les expériences d'autres pays. L'Exposition universelle de Paris en 1878 est l'une des premières occasions où

15 AN, F17 13948. Plan de réforme 1882-1903. Essai sur la réforme de l'enseignement secondaire, par Louis Caste, sans date.

16 Sur l'enseignement de la langue allemande, voir Monique Mombert, *L'enseignement de l'allemand en France. Entre « modèle allemand » et « langue de l'ennemi »*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 2001.

17 Sur la place des sciences et la réforme de 1902, voir Nicole Hulin éd., *Sciences naturelles et formation de l'esprit. Autour de la réforme de l'enseignement de 1902. Études et documents*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2002, et *Physique & Humanités scientifiques. Autour de la réforme de l'enseignement de 1902. Études et documents*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2000 ; Bruno Belhoste, « L'enseignement secondaire français et les sciences au début du XX<sup>e</sup> siècle. La réforme de 1902 des plans d'études et des programmes », *Revue d'histoire des sciences*, vol. 44, n° 4, 1990, p. 371-400.

18 Sur l'histoire de l'enseignement technique et professionnel en France, voir Stéphane Lembré, *L'école des producteurs. Aux origines de l'enseignement technique en France, 1800-1940*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2013 ; Guy Brucy, *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'État, l'école, les entreprises et la certification des compétences*, Paris, Belin, 1998.

19 Pour une histoire comparée de l'enseignement secondaire en Europe, voir Jean-Claude Caron, « Former des élites au XIX<sup>e</sup> siècle : entre modèles nationaux et normalisation européenne (Allemagne, France, Grande-Bretagne), 1815-1914 », *Administration et Éducation*, n° 4, 2007, p. 25-37. Voir aussi Robert Anderson, « The idea of secondary school in nineteenth-century Europe », *Paedagogica Historica*, vol. 40, n° 1, 2004, p. 93-106.

se révèle le caractère « commun » des problèmes de l'enseignement secondaire provoqués par les profonds changements sociaux, politiques et économiques des sociétés occidentales. Le rapport sur l'enseignement secondaire rédigé par Chasle souligne que « depuis quinze ou vingt ans le domaine, pacifique en apparence, de l'enseignement moyen est devenu [...] un champ d'expériences, non seulement chez nous, mais dans le monde entier »<sup>20</sup>. Vingt ans après, dans son ouvrage *La question de l'enseignement secondaire en France et à l'étranger* publié en 1900, Langlois (qui deviendra directeur du Musée pédagogique quelques années plus tard) expose l'historique des différents remaniements ayant touché l'enseignement secondaire dans les deux dernières décennies du siècle en France, certes, mais aussi en Prusse, en Angleterre et en Italie<sup>21</sup>. En France, la crise de l'enseignement secondaire est souvent présentée par les contemporains comme un problème européen. Les réformes qui se succèdent à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle dans plusieurs pays occidentaux ne constituent donc pas des coïncidences chronologiques. Elles s'inscrivent dans un processus qui doit faire face à des problèmes structurels similaires et qui est traversé par une intense circulation d'informations. Cette configuration est d'ailleurs clairement soulignée par les observateurs de l'époque. Compayré remarque par exemple le caractère résolument international des problèmes touchant à l'enseignement secondaire et même leur véritable « circulation » en Europe. L'analogie avec la fondation de la Deuxième Internationale constituée à Paris en 1889 est à cet égard fort éclairante :

Mais ce n'est pas seulement en France que les orages s'amoncellent à l'horizon de l'enseignement secondaire. Si nous avons eu, au mois de mai dernier, le spectacle d'une internationale ouvrière, adhérant en tous pays aux mêmes formules, prenant part à la même manifestation, il n'est pas moins curieux de constater que, dans l'ordre tout différent des études classiques et des questions d'enseignement, un même mouvement d'inquiétude, de mécontentement et, par suite, de projets de réforme, circule, par-dessus les frontières, à travers toute l'Europe civilisée.<sup>22</sup>

Contrairement à l'enseignement primaire, le rapport aux expériences étrangères ne se structure pas autour d'un sentiment de retard ou de la nécessité d'introduire des innovations législatives comparables à l'obligation scolaire. L'enseignement secondaire est en effet l'un des rares domaines de l'instruction publique française qui n'est pas complètement remis en cause après la défaite de Sedan<sup>23</sup>. Renan affirme même que son organisation et ses programmes sont « la meilleure partie de notre système d'enseignement »<sup>24</sup>. Le défi est plutôt d'identifier les marges de manœuvre et les formules pour

20 É. Chasle, *Exposition universelle internationale de 1878 à Paris*, ouvr. cité, p. 2.

21 C.-V. Langlois, *La question de l'enseignement secondaire en France et à l'étranger*, ouvr. cité, p. 3-5.

22 G. Compayré, *Études sur l'enseignement et sur l'éducation*, ouvr. cité, p. 80-81.

23 A. Cucheval-Clarigny, *L'instruction publique en France*, ouvr. cité, p. 66.

24 *Ibid.*

adapter l'enseignement secondaire classique à de nouvelles données sociales et économiques tout en maintenant sa tâche traditionnelle, à savoir la reproduction d'une élite sociale. Les missions pédagogiques, les expositions universelles et les congrès permettent aux contemporains de constater que la lutte entre les classiques et les modernes touche plusieurs pays, même si les termes et les temporalités des débats peuvent différer. En tirant le bilan de son voyage en Europe à la fin des années 1860, Henry Blerzy conclut :

[...] en définitive, on reconnaîtra qu'à l'étranger comme en France, abstraction faite des querelles politiques et religieuses auxquelles l'éducation publique ne devrait jamais être mêlée, la question la plus discutée en matière d'instruction secondaire est d'établir un accord équitable entre les lettres et les sciences.<sup>25</sup>

Quelques années plus tard, dans son étude sur l'instruction publique dans les pays scandinaves de 1876, Hippeau identifie très précisément les lignes de force qui structurent la remise en cause de l'enseignement secondaire en Europe :

[Dans les pays scandinaves tout] comme en France, en Allemagne, en Italie, on a compris que l'éducation classique, conforme aux besoins des sociétés plus ou moins aristocratiques du dix-septième et du dix-huitième siècle, devait, par suite de l'extension donnée au commerce et à l'industrie, faire créer pour les classes laborieuses des établissements différents de ceux dont les études avaient pour base des langues et les littératures anciennes. Les mathématiques, les sciences physiques et naturelles, les langues vivantes, la géographie, l'histoire nationale, devaient y avoir une importance prépondérante.<sup>26</sup>

Depuis ces observations formulées dans les années 1860-1870 jusqu'à la réforme de 1902, l'actualité de la réforme de l'enseignement secondaire au niveau européen est ainsi régulièrement évoquée dans les débats en France<sup>27</sup>.

## L'omniprésence de la référence allemande

Dans ce contexte, les réformes de l'enseignement secondaire français se caractérisent par la mobilisation permanente de la référence allemande. Toutefois, les modèles évoqués par les réformateurs ne se limitent pas au seul voisin d'outre-Rhin. Nathalie Duval a par exemple étudié l'œuvre d'Edmond Demolins qui, dans l'ouvrage au titre évocateur *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?* publié en 1897<sup>28</sup>, s'appuie explicitement sur la référence anglaise pour mener à bien la création de l'École des Roches<sup>29</sup>. Fondée en 1899, cette institution privée

25 Henry Blerzy, « De l'enseignement secondaire en Europe », *Revue des deux mondes*, vol. 80, 1869, p. 128.

26 C. Hippeau, *L'instruction publique dans les États du Nord*, ouvr. cité, p. x.

27 AN, F17 13948. Plan de réforme 1882-1903.

28 Edmond Demolins, *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?* Paris, F. Didot, 1897.

29 Voir l'ouvrage de référence de Nathalie Duval, *L'École des Roches. Une nouvelle école pour les élites*, Paris, Belin, 2009. Parmi les nombreux articles de cette historienne, signalons notamment

propose un projet éducatif alternatif destiné aux élites françaises et profite donc de la crise dans laquelle se trouve l'enseignement secondaire pour se développer<sup>30</sup>. Toutefois, si les horizons de référence peuvent être fort variés, dans le domaine de l'instruction publique l'exemple allemand domine incontestablement les débats. Par ailleurs, l'analyse des missions pédagogiques menée dans le premier chapitre de ce livre a montré l'intérêt accordé par différents chargés de mission à l'enseignement secondaire allemand. L'étude de l'organisation et des programmes de cette filière constitue d'ailleurs le principal objet des voyages ayant pour destination l'Allemagne. Le troisième chapitre a aussi montré que la *Revue pédagogique* et la *Revue internationale de l'enseignement* manifestent un intérêt marqué pour ce pays, respectivement en termes de nombre d'articles et de correspondants étrangers.

Le système scolaire allemand est érigé en modèle parce que son organisation institutionnelle est perçue par les contemporains, en France mais aussi dans de nombreux autres pays, comme étant la mieux adaptée à la recomposition des stratifications sociales et à l'essor de « classes moyennes »<sup>31</sup>. L'introduction de la scolarité obligatoire, partiellement ou totalement gratuite, et l'augmentation du taux de scolarisation tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle amènent à repenser la structure scolaire de façon à « mettre chacun à sa place » en orientant, comme le montrent plusieurs travaux de Fritz Ringer, les trajectoires des enfants au sein du système scolaire. La recherche d'un équilibre entre le maintien de l'ordre social et la formation d'acteurs économiques compétents est au cœur des polémiques scolaires européennes. Encore lors de la réforme de 1902, le ministre de l'Instruction publique Georges Leygues rappelle que « partout, dans le monde, le problème de l'enseignement secondaire est posé dans les mêmes termes »<sup>32</sup>. La nécessité de différencier les parcours scolaires afin qu'ils répondent à des fonctions bien précises représente ainsi un enjeu permanent des réformes françaises de la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. À cet égard, James C. Albisetti montre avec finesse que les polémiques sur la réforme de l'enseignement secondaire en France et en Prusse à la fin du siècle suscitent « des réactions semblables face à des défis communs » et concluent notamment sur « l'impossibilité d'enseigner toutes les matières souhaitées dans un seul programme de l'enseignement secondaire »<sup>33</sup>.

---

« L'École des Roches, phare français au sein de la nébuleuse de l'éducation nouvelle (1899-1944) », *Paedagogica Historica*, vol. 42, n° 1-2, 2006, p. 63-75.

30 Une place importante est accordée à l'éducation physique, au travail manuel et à l'éducation artistique et intellectuelle. Ce modèle d'école exercera aussi une influence dans l'évolution de l'instruction publique en France. Voir Régis de Reyke, « Le rayonnement de l'École des Roches dans le champ éducatif français (1899-1952) », *Études sociales*, n° 124, 1996, p. 197-216.

31 Jean Ruhlmann, *Ni bourgeois ni prolétaires. La défense des classes moyennes en France au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Seuil, 2001, p. 17-22.

32 Georges Leygues, *L'école et la vie*, Paris, Calmann-Lévy, 1903, p. 290.

33 James C. Albisetti, « The debate on secondary school reform in France and Germany », *The Rise of the Modern Educational System*, F. Ringer, D. Müller, S. Brian éd., ouvr. cité, p. 196.

L'étude de la circulation des idées pédagogiques entre la France et l'Allemagne permet alors de relever comment la référence au système allemand façonne les débats. Avec l'enseignement primaire et le modèle humboldtien des universités allemandes<sup>34</sup>, c'est l'exemple de la *Realschule* qui est surtout sollicité. Son enseignement moderne, «réel», est jugé comme étant mieux adapté aux nouvelles exigences socio-économiques : de ce fait, il semble offrir une solution aux problèmes qui se posent régulièrement en France. Comme le souligne Dreyfus-Brisac dans son ouvrage *L'éducation nouvelle*, si l'organisation de l'enseignement secondaire en Allemagne est intéressante, «c'est d'abord en raison de la lutte entre l'enseignement classique ou littéraire et l'enseignement scientifique ou spécial»<sup>35</sup>. Une lutte à l'œuvre en France depuis au moins les années 1830 et cristallisée par l'attaque virulente contre l'enseignement classique de Raoul Frary, en 1885, dans son ouvrage *La question du latin*, qui sera également le titre d'une nouvelle de Guy de Maupassant<sup>36</sup>.

### L'enseignement secondaire en Allemagne et le modèle de la *Realschule*

Dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, la question économique revêt une importance de plus en plus centrale lors de la mise en place des systèmes scolaires modernes. D'une part, les enseignements technique et professionnel acquièrent davantage d'espace et d'importance, tant par les effectifs que par le nombre et la diversité des établissements, la formation d'acteurs économiques compétents apparaissant indispensable au progrès des nations. D'autre part, l'enseignement secondaire, consacré à des études générales «désintéressées», s'ouvre progressivement à une vision plus utilitariste des études en proposant des enseignements dits spéciaux ou modernes, à l'instar des langues modernes, des sciences et des mathématiques. En effet, à partir des années 1820-1825 en Allemagne et dans les années 1830 en France, les voies de formation classique (*Gymnasien* et lycées) subissent des critiques quant à leur incapacité à s'adapter aux changements économiques et techniques du moment. Issue de la Réforme protestante, une nouvelle conception pédagogique trouve en Allemagne et dans les pays protestants un terreau fertile. Désormais, l'école ne doit plus s'occuper uniquement de former de bons chrétiens mais également de bons citoyens en mesure d'accomplir la fonction sociale et économique qui leur incombera un jour dans la société. Selon Émile Durkheim, «à la culture purement spirituelle

34 Sur la circulation du modèle universitaire allemand, voir Christophe Charle, «Jalons pour une histoire transnationale des universités», *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, n° 121, 2013, p. 21-42 ; Rainer Christoph Schwinges éd., *Humboldt international. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert*, Bâle, Schwabe Verlag, 2001.

35 E. Dreyfus-Brisac, *L'éducation nouvelle*, ouvr. cité, t. I, 1882, p. x.

36 Raoul Frary, *La question du latin*, Paris, L. Cerf, 1885.

qu'on lui [l'enfant] avait donnée jusqu'alors, on sentit la nécessité d'ajouter, de juxtaposer une culture temporelle qui le préparât davantage à la vie réelle »<sup>37</sup>.

C'est le modèle de la *Realschule* qui devient une véritable référence aux yeux de bon nombre de réformateurs français et européens : l'enseignement des « réalités » (langues vivantes et sciences) et la spécialisation « utilitariste » précoce des études secondaires devraient contribuer à trouver un équilibre entre les études classiques et modernes, c'est-à-dire entre la reproduction de l'ordre social et les nouvelles exigences économiques. Les premiers établissements sont fondés au début du XVIII<sup>e</sup> siècle, à Halle en 1707 par Christoph Semler et à Berlin par Johann Julius Hecker en 1747<sup>38</sup>. Comme le souligne Wilhelm Rein dans le *Dictionnaire de pédagogie*, la *Realschule* se veut une école en résonance avec les besoins et les demandes des sociétés modernes :

[Le but est de] satisfaire aux besoins de la bourgeoisie devenue plus forte, et présenter une éducation appropriée aux conditions d'existence des classes moyennes auxquelles la *Volksschule* [l'école primaire] offrirait trop peu, tandis que l'école latine [*Gymnasium*] leur offrirait trop et que son enseignement n'avait pas d'utilité pratique.<sup>39</sup>

Répondre aux ambitions des classes moyennes (petits commerçants, grands paysans, fonctionnaires) et leur offrir un enseignement pratique et fonctionnel pour les activités économiques, telles sont les fonctions de la *Realschule*. Ce type d'établissement s'inscrit dans un édifice scolaire avec à la base la *Volkschule* dispensant une éducation générale, et ensuite une triple voie adaptée à la division sociale du travail. Il existe ainsi des institutions d'enseignement secondaire au prestige différencié : le *Gymnasium* dispense l'enseignement classique avec latin et grec (neuf ans d'études). À partir de 1859, les écoles modernes se divisent en plusieurs types. Au *Realgymnasium* (neuf ans) le grec est supprimé et le latin réduit au profit des langues vivantes, des mathématiques et des sciences ; dans les *Ober-Realschulen* (prolongement de trois ans des *Realschulen*, possible dès 1878) et dans les *Realschulen* (six ans), le latin est remplacé par des langues vivantes<sup>40</sup>. Il existe aussi un enseignement technique et professionnel (*Fachschulen*) et des écoles complémentaires (*Fortbildungsschulen*) qui prolongent

37 Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1969, p. 84.

38 Jean Caravolas, *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières. Précis et anthologie thématique*, Montréal-Tübingen, Presses de l'université de Montréal - G. Narr Verlag, 2000, p. 125-126.

39 Wilhelm Rein, « Allemagne », *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, ouvr. cité.

40 L'origine sociale et le sexe sont des dimensions prépondérantes dans la détermination des trajectoires scolaires. Toutefois, la dimension religieuse ne doit pas être sous-évaluée. Dans *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme* [1904-1905], Paris, Plon, 1964, Max Weber remarque qu'entre 1886 et 1895, dans les pays de Bade en Bavière et au Wurtemberg en Alsace, les enfants de la bourgeoisie catholique fréquentent sensiblement plus les *Gymnasien* que les établissements « réels ». Ce cas de figure démontrerait l'attachement de la bourgeoisie catholique aux études classiques et donc l'existence chez les protestants de particularités mentales « inculquées par l'atmosphère religieuse de la communauté ou du milieu familial » (p. 40).

de quelques années l'instruction primaire<sup>41</sup>. À cette différenciation pédagogique fait écho une différenciation sociale, maintes fois louée par les chargés de mission français ayant eu la possibilité de visiter ces écoles :

Les Allemands du nord sont fiers de leur organisation d'enseignement, et ils ont raison. Des Gymnases qui donnent une instruction scientifique développée avec mesure et des écoles réelles d'où la culture classique n'est pas exclue se partagent sans jalousie les faveurs du public et les encouragements de l'État. Des écoles de plusieurs catégories répondent aux besoins variés des diverses portions de la société.<sup>42</sup>

Si la formule de la *Realschule* retient l'attention des réformateurs français, c'est parce que la querelle entre les classiques et les modernes et les polémiques sur les contenus et les débouchés de l'enseignement secondaire ont aussi pour enjeu la formation de l'élite sociale. Or, l'enseignement classique, « désintéressé » et « abstrait », dispensé par les *Gymnasien* et les lycées, tourné vers l'étude des langues et des cultures anciennes, est remis en question aussi dans son recrutement. L'accroissement constant du taux de scolarisation tout au long du siècle affecte considérablement la composition sociale des classes moyennes et soutient des dynamiques de mobilité sociale ascendante. Or, les différents parcours scolaires, y compris ceux plus axés sur la sphère professionnelle et technique, continuent à se structurer en relation avec cette filière privilégiée, qui est ainsi soumise à une forte pression. La définition de chaque forme scolaire s'élabore en effet l'une par rapport à l'autre et les politiques de régulation des flux scolaires reposent sur la définition du parcours scolaire le plus convoité ou prestigieux<sup>43</sup>. Cette tension contribue à la complexification, voire à la « systématisation » selon les termes de Detlef K. Müller, des systèmes éducatifs européens qui élargissent progressivement tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle leur palette de formations en fonction du sexe, de l'origine sociale, de la religion ou de l'âge des individus et établissent des passerelles entre les différentes filières<sup>44</sup>. La notion de « segmentation » des systèmes éducatifs proposée par Fritz Ringer permet d'appréhender ces phénomènes communs aux pays occidentaux, même si les divergences et les contre-exemples ne manquent pas<sup>45</sup>.

41 Sur l'enseignement secondaire et technique en Allemagne, voir Wolfgang König, *Wilhelm II und die Moderne. Der Kaiser und die technisch-industrielle Welt*, Paderborn, Schöningh, 2007 ; James C. Albisetti, *Secondary School Reform in Imperial Germany*, Princeton, Princeton University Press, 1983.

42 H. Blerzy, « De l'enseignement secondaire en Europe », art. cité, p. 123.

43 Fritz Ringer, *Fields of Knowledge. French Academic Culture in Comparative Perspective, 1890-1920*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992, p. 118.

44 Detlef K. Müller, *Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zur Theorie und Praxis der Schulorganisation im 19. Jahrhundert*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1977.

45 Voir notamment le chapitre de Brian Simon « Systematisation and segmentation in education : the case of England », et celui de David Reeder, « The reconstruction of secondary education in England, 1869-1920 », dans *The Rise of the Modern Educational System*, F. Ringer, D. Müller, S. Brian éd., ouvr. cité, p. 88-108 et 135-150.

Dans ce contexte, le modèle de la *Realschule* illustre comment se structure la défense des privilèges sociaux liés aux filières classiques. La peur du « déclasserement social » est en effet l'un des thèmes récurrents du XIX<sup>e</sup> siècle européen. Il s'agit alors de défendre les filières classiques des « attaques » venant des classes moyennes et populaires désireuses d'ascension sociale, et de canaliser ces dernières vers d'autres filières plus appropriées. Dans un texte destiné au public français et reproduisant le discours tenu par le directeur de la *Realschule* de Brunswick en Basse-Saxe (D<sup>r</sup> Krumme) à l'assemblée générale de l'Union scolaire des pays rhénans et de Westphalie, ce problème est maintes fois souligné :

L'opinion publique s'est préoccupée de l'état des choses fâcheux que nous venons de signaler, et l'on s'accorde assez généralement à recommander la fondation d'écoles moyennes qui recueilleraient les élèves qui n'ont pas d'aptitude pour les études et qu'on désigne peu respectueusement comme le « rebut » (*der Ballast*) du gymnase classique.<sup>46</sup>

Ce n'est pas sans rappeler la différenciation établie par Max Weber entre la notion de « classe », déterminée par la richesse et le pouvoir économique, et la notion de « statut », à savoir l'honneur et le prestige social, qui comprend le prestige conféré par des études secondaires<sup>47</sup>. Selon Ringer, Weber lui-même appartiendrait à une « élite sociale et culturelle qui doit principalement son statut à des qualifications universitaires, et non à des droits héréditaires ou à la richesse »<sup>48</sup>. Cette idée est reprise par Karl-Ernst Jeismann qui retient pour son analyse de la genèse du *Gymnasium* allemand la notion de *Bildungsbürgertum*, à savoir une couche sociale « bourgeoise » formée par ceux qui ont fait des études secondaires et supérieures<sup>49</sup>. Les travaux d'Albisetti ont aussi mis l'accent sur la pression exercée par certains groupes sociaux prussiens contre l'extension des privilèges à la *Realschule*, notamment en ce qui concerne le droit d'accès à l'université et par conséquent aux professions libérales. L'ouverture des universités « aux diplômés des écoles modernes ou semi-classiques pourrait produire un prolétariat académique politiquement dangereux et inapte au travail »<sup>50</sup>. Dans les années 1880, Bismarck dénonce l'émergence d'un « prolétariat des bacheliers », un concept qui est aussi repris en France dans les années 1890, lors des polémiques portant sur l'égalité des diplômes pour les filières spéciales et modernes de l'enseignement secondaire. En France, le problème est particulièrement ressenti et le domaine littéraire exploite bien volontiers l'image romantique du *bohème* déchu. Le roman

46 H. Krumme, « De la sanction des études secondaires en Prusse », *Revue internationale de l'enseignement*, vol. II, 1886, p. 322.

47 F. Ringer, « La segmentation des systèmes d'enseignement », art. cité, p. 9.

48 Fritz Ringer, *The Decline of the German Mandarins. The German Academic Community, 1890-1933*, Cambridge, University Press of New England, 1969, p. 5.

49 Karl-Ernst Jeismann, *Das preussische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasium als Schule des Staates und der Gebildeten, 1787-1817*, Stuttgart, Klett, 1974.

50 J. C. Albisetti, « The debate on secondary school reform in France and Germany », art. cité, p. 191.

de Maurice Barrès de 1897, *Les déracinés*, en est un exemple. Pour les contemporains sensibles au problème comme Henry Bérenger, publiciste et secrétaire du congrès international de l'enseignement secondaire de 1900, les conséquences du déclassement peuvent être néfastes : « La misère physiologique crée l'appauvrissement de la race, la misère psychologique crée un état-major révolutionnaire et anarchiste ; la misère tout court crée l'accroissement de la criminalité, de la prostitution et du parasitisme sous toutes ses formes. »<sup>51</sup>

En Allemagne, la crainte de la surproduction de candidats est une thématique historiquement récurrente qui résume bien les défaillances présupposées des politiques de régulation des flux scolaires provoquant l'encombrement (*überfüllung*) des filières d'études amenant aux professions libérales. Dans les années 1820-1830, 1850-1860, 1890-1900 et enfin dans les années 1930, ce sujet revient régulièrement<sup>52</sup>. Ce qui change, ce sont les solutions apportées au problème. On passe ainsi de mesures draconiennes de sélection selon l'origine sociale au contrôle renforcé des examens, pour aboutir à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à des politiques plus raffinées et compatibles avec la relative « démocratisation » des études. Comme le souligne Hartmut Tizte :

Le problème de l'encombrement ne pouvant plus être résolu par des stratégies de limitation mais uniquement par des stratégies de canalisation, internes au système, le champ des solutions potentielles et réalistes se réduit, à l'époque wilhelmienne, à une différenciation du cœur des filières éducatives.<sup>53</sup>

C'est précisément cette différenciation qui fascine nombre de réformateurs français.

### La référence allemande : formes et logiques d'un engouement permanent

Dans le contexte de crise qui traverse l'enseignement secondaire, la réception du modèle de la *Realschule* en France accompagne la mise en place progressive d'une structure scolaire qui prévoit dans les lycées et les collèges, ou dans la vision plus radicale proposée par Bréal « à côté d'eux, en dehors d'eux »<sup>54</sup>, la création d'un enseignement d'une autre nature, qui prend d'abord le nom d'enseignement spécial en 1865 et ensuite d'enseignement moderne en 1891. L'inspecteur Picard résume mieux que quiconque l'effet structurant de la référence à la *Realschule* tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle :

51 Henry Bérenger et al., *Les prolétaires intellectuels*, Paris, Éditions de la Revue, 1901, p. 28.

52 Hartmut Tizte, « Expansion universitaire et sélection scolaire : bilan d'une controverse séculaire », *Histoire de l'éducation*, n° 62, 1994, p. 46.

53 *Ibid.*

54 Michel Bréal, « Souvenir d'un voyage scolaire en Allemagne. La *Realschule* et les Écoles Turgot », *Revue des deux mondes*, vol. 9, 1875, p. 902.

On faisait aussi un grand bruit au sujet des écoles réelles qui s'étaient développées en Allemagne, surtout depuis 1839. À cette date, le gouvernement prussien avait fixé leur programme, réglementé les examens de sortie et déterminé les professions auxquelles ces examens livraient accès [...]. Le mot *écoles réelles* fit fortune en France. On opposait avec énergie les écoles réelles à nos écoles artificielles, on invoquait l'exemple de tous les pays qui avaient le bonheur de posséder des écoles réelles, pays du Nord, Autriche-Hongrie, Suisse, Italie ; on invoquait même l'exemple de l'Angleterre, le pays traditionnel de l'enseignement classique, qui venait d'en reconnaître l'insuffisance et qui se courbait devant l'esprit moderne.<sup>55</sup>

L'historien ne peut que rester frappé par la référence constante au modèle allemand. Comment est-il possible d'expliquer cet engouement ? La validité permanente de cette référence repose en grande partie sur la profonde instabilité qui caractérise l'organisation de l'enseignement secondaire français. C'est dans le contexte de la crise décrite précédemment que l'exemple étranger se greffe sur les débats et les réformes des trois dernières décennies du siècle. Pendant cette période, ce sont tout d'abord les programmes, les méthodes, la place des différentes disciplines, les horaires et même la durée des études classiques qui subissent des changements substantiels. Après la défaite de Sedan, le ministre de l'Instruction publique Jules Simon, avec la circulaire de 1872, tente en effet de réformer l'enseignement secondaire classique. Son objectif est de renforcer les matières dont le manque est particulièrement ressenti, à l'instar des langues vivantes. La dimension économique constitue une variable qui est sans cesse invoquée et que les parcours de formation des élites françaises se doivent désormais d'intégrer. Jules Simon souligne ainsi la nécessité de répondre à l'interconnexion croissante des sociétés et des économies modernes :

Dans le commerce, dans la marine marchande, dans la carrière des consulats, on demande à grands cris que les langues vivantes soient enseignées. La marine de l'État, la guerre, ne le réclament pas moins impérieusement. [...] Les rapports des nations entre elles, par l'échange des livres et des idées, par les voyages qui se multiplient depuis la création des chemins de fer, se sont transformés avec une telle rapidité, qu'il y aurait folie à rester, comme il y a quarante ans, comme il y a cent ans, cantonnés dans notre langue et notre pays.<sup>56</sup>

Dès les années 1880, la « question du latin » et la pertinence de la culture classique pour former les élites dirigeantes font l'objet de débats incessants<sup>57</sup>. L'argument positiviste remet de plus en plus en cause l'utilité des langues anciennes et les valeurs de l'enseignement classique<sup>58</sup>. Toutefois, bien que l'enseignement du français, des langues vivantes et des sciences se renforce progressivement,

55 A. Picard, *Exposition universelle internationale de 1889 à Paris*, ouvr. cité, p. 359.

56 Jules Simon, *La réforme de l'enseignement secondaire*, Paris, Hachette, 1874, p. 309-310.

57 Voir l'ouvrage déjà cité de Raoul Frary. Clément Falucci recense au moins treize articles ou ouvrages reprenant exactement l'intitulé « la question du latin » entre 1886 et 1904. Voir Clément Falucci, *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIX<sup>e</sup> siècle*, Toulouse, Privat, 1939.

58 Philippe Cibois, « La question du latin : des critiques du XVIII<sup>e</sup> siècle au revival du XIX<sup>e</sup> », *L'information littéraire*, n° 52, 2000, p. 7-28.

le latin ne disparaît pas pour autant des programmes. Au contraire, il demeure toujours la matière qui sanctionne la hiérarchie symbolique de l'enseignement secondaire et qui délimite les frontières et le contenu de la « culture générale ». Par ailleurs, les modifications des programmes n'affectent pas le type de scolarisation et encore moins les caractéristiques sociales de son public.

La création de l'enseignement dit spécial est l'un des symptômes de l'inadaptation de l'enseignement classique aux exigences de l'époque moderne. C'est sur la nécessité de proposer un autre type d'enseignement plus axé sur la sphère professionnelle, et donc sur l'enseignement spécial et moderne que se focalisent les débats de la fin du siècle. Les étapes de son affirmation au niveau institutionnel sont bien connues<sup>59</sup>. Les premières réformes allant dans ce sens datent du milieu des années 1850<sup>60</sup>. En 1865, le ministre de l'Instruction publique Duruy institue cette filière destinée « aux classes intermédiaires et au peuple »<sup>61</sup>. Il s'agit d'un enseignement juxtaposé à l'enseignement classique, destiné, comme le rappelle Bréal quelques années plus tard, à un public spécifique :

Cet enseignement s'adressait à une partie de la population qui ne veut pas se contenter de l'instruction primaire et qui apprécie peu ou n'a pas le temps de recevoir l'instruction classique. Le succès obtenu par cette création, en dépit de l'abandon où elle a été laissée après le départ de son fondateur, montre combien elle répondait à des réels besoins.<sup>62</sup>

L'enseignement spécial se caractérise dès sa naissance par un statut juridique inférieur à celui de l'enseignement classique en raison de leurs publics socialement différenciés<sup>63</sup>. Malgré son succès initial en termes de nombre d'élèves et la création d'une École normale pour ses professeurs, il peine à se développer et surtout à trouver une identité propre : une situation signalée à maintes reprises par des réformateurs comme Gréard<sup>64</sup>. La concurrence avec l'enseignement classique ainsi qu'avec les écoles primaires supérieures, les cours complémentaires et les écoles pratiques de commerce et de l'industrie, qui s'adressent à un public similaire et sont considérablement renforcées en 1886, en sont les

59 Sur sa genèse, voir Jean-Charles Geslot, *Victor Duruy : historien et ministre (1811-1894)*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2009, p. 196-202.

60 Maurice Gontard, « Une réforme de l'enseignement secondaire au XIX<sup>e</sup> siècle : "la bifurcation" (1852-1865) », *Revue française de pédagogie*, n° 20, 1972, p. 6-14.

61 *Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique*, vol. 5, 1866, p. 408.

62 M. Bréal, « Souvenir d'un voyage scolaire en Allemagne », art. cité, p. 896.

63 Une analyse de la composition sociale de cette filière dans Patrick Harrigan, Victor Negila, *Lycéens et collégiens sous le Second Empire. Étude statistique sur les fonctions sociales de l'enseignement secondaire public d'après l'enquête de Victor Duruy (1864-1865)*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1979 (notamment p. 18-21 et 27-30 et les tableaux 1, 8, 9).

64 Les effectifs progressent très rapidement : 16 882 élèves en 1865, 22 700 en 1876, soit de 35 % à 41 % de l'enseignement secondaire public. À titre de comparaison, entre 1865 et 1911, l'*Oberrealschule* est passée de 2000 à 73 000 élèves, le *Real-gymnasium* de 21 000 à 52 000, le *Gymnasium* de 48 000 à 108 000 (le poids relatif de celui-ci dans les effectifs totaux passe de 68 % à 46 %). Voir Lê Thành Khoi, *Éducation et civilisations. Genèse du monde contemporain*, Paris, Horizons du monde - Unesco, 2001, p. 205 et 209.

principales causes<sup>65</sup>. Son intégration dans l'enseignement secondaire est donc difficile et ne trouve une ébauche de solution qu'en 1902<sup>66</sup>. Elle passe d'abord par le prolongement progressif des années d'études : aux quatre années d'études initiales prévues en 1865 est ajoutée une année supplémentaire en 1881, puis une autre en 1886. En 1891, la filière est composée d'un cycle d'études de sept ans, tout comme l'enseignement classique. Un baccalauréat de l'enseignement spécial, donnant l'accès aux facultés de sciences et de médecine, est créé en 1881. Léon Bourgeois transforme en 1891 l'enseignement spécial en « moderne » (après le refus du Conseil supérieur de l'Instruction publique de le dénommer « classique français »), tandis que la réforme de 1902 débouche finalement sur l'unité de l'enseignement secondaire, l'enseignement spécial/moderne disparaissant en tant que tel et laissant la place à une section moderne sans latin, consacrée par un baccalauréat à valeur égale<sup>67</sup>.

Cet ensemble de remaniements se caractérise par une constante comparaison avec l'Allemagne et le recours à l'exemple de la *Realschule*. Les réformes qui touchent l'enseignement secondaire à partir des années 1860-1870, dont les grands traits ont été esquissés, sont d'ailleurs souvent précédées par des voyages de professeurs et de pédagogues ou par des enquêtes sur le système scolaire allemand. La mission de Jean-Magloire Baudouin de 1865 en Allemagne, en Suisse et en Belgique et le voyage d'Henry Montucci et de Jacques Demogeot en Angleterre et en Écosse entre février et mars 1866 accompagnent la mise en place du premier enseignement spécial en France promu par Victor Duruy. Dans le rapport de Baudouin, l'organisation de la *Realschule* est clairement exposée et commentée. De même, « frappé par cette comparaison et par l'utilité qu'elle pourrait avoir pour améliorer notre enseignement classique »<sup>68</sup>, l'inspecteur général de l'Instruction publique pour l'enseignement secondaire François Deltour se voit confier une mission outre-Rhin en 1872 au moment où le ministre de l'Instruction publique Jules Simon prépare la réforme de l'enseignement. Son mémoire est lu devant le conseil académique de Paris en novembre de la même année et autorisé à la publication par Simon à la demande de la commission de réforme de l'enseignement secondaire<sup>69</sup>. Plus tard, le professeur du Collège de France Bréal relance la polémique sur l'importance de la réforme

65 A. Prost et al., *Repenser l'école obligatoire*, ouvr. cité, p. 27.

66 Sur cette réforme, voir Viviane Isambert-Jamati, « Une réforme des lycées et collèges. Essai d'analyse sociologique de la réforme de 1902 », *L'Année sociologique*, vol. 20, 1971, p. 9-60.

67 Pour situer cette évolution dans le cadre de l'idéologie et des objectifs de ses promoteurs, voir Suzanne Citron, « Enseignement secondaire et idéologie élitiste entre 1880 et 1914 », *Le Mouvement social*, n° 96, 1976, p. 81-101.

68 AN, F17 9393 A. Missions à l'étranger. Mission Deltour.

69 François Deltour, *De l'enseignement secondaire classique en Allemagne et en France. Mémoire lu au conseil académique de Paris, le 27 novembre 1872, avec des notes et documents nouveaux sur l'état de l'enseignement secondaire en France en 1879*, Paris, Hachette, 1880, p. vi.

scolaire dans les pages de la *Revue des deux mondes*. La représentation quelque peu mythologique de ce modèle est à nouveau à l'œuvre. Par exemple, il est intéressant de noter que Bréal présente les relations entre les *Gymnasien* et les *Realschulen* comme étant très pacifiques, alors que les luttes entre les partisans des deux filières sont aussi fortes qu'en France :

Le moment est donc favorable pour étudier une question aussi importante, et il ne sera pas inutile de consulter l'expérience d'une nation voisine qui [...] a su donner une solution au problème qui nous occupe. En Allemagne comme chez nous, l'enseignement classique s'est vu en butte à des attaques : le gymnase (on sait que c'est le nom donné aux établissements qui correspondent à nos collèges) a eu sa période de contestation et de lutte, mais depuis vingt ans, outre une prospérité qui n'avait jamais été atteinte jusque-là, il a retrouvé la sécurité : il doit ce repos à la *Realschule*.<sup>70</sup>

Dans les années suivantes, missions et enquêtes sur l'enseignement secondaire allemand ne manquent pas. La *Revue internationale de l'enseignement* est particulièrement active et de nombreux articles font état de l'évolution des débats concernant l'enseignement en Allemagne en publiant les correspondances de professeurs et de pédagogues d'outre-Rhin qui s'intéressent à ces questions<sup>71</sup>. L'inspecteur Picard, en livrant un récit relativement dépassionné de l'évolution scolaire française lors de l'Exposition universelle de 1889, reconnaît ainsi que « tout compte fait, le programme des écoles réelles de Prusse ressemblait fort à celui qui fut arrêté à diverses époques de bifurcation et lors de la constitution de l'enseignement spécial »<sup>72</sup>. Signe de cet intérêt permanent, le Musée pédagogique publie, au moment de la réforme de 1902, un fascicule avec des documents sur la réforme de l'enseignement secondaire discutée en Prusse les mois précédents<sup>73</sup>.

Si les manifestations de l'intérêt des réformateurs français pour l'enseignement secondaire allemand sont claires, il reste à comprendre les logiques qui structurent cet engouement. Les réformes de l'enseignement classique, spécial et moderne à partir de 1865 peuvent être ramenées à une question fondamentale, qui contribue à expliquer la permanence de l'usage de la référence étrangère : la différenciation sociale et pédagogique de l'enseignement secondaire<sup>74</sup>.

70 M. Bréal, « Souvenir d'un voyage scolaire en Allemagne », art. cité, p. 877. Son article examine aussi les analogies entre les *Realschulen*, l'École Turgot (fondée en 1839) et le Collège Chaptal (fondé en 1848). Sur cette comparaison, F. Mayeur, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, ouvr. cité, p. 568-569.

71 Voir par exemple, « Quelques mots sur l'enseignement secondaire spécial », *Revue internationale de l'enseignement*, vol. II, 1886, p. 305-314.

72 A. Picard, *Exposition universelle internationale de 1889 à Paris*, ouvr. cité, p. 360.

73 Il s'agit plus précisément d'un recueil de documents, de textes législatifs, de plans de réforme et de statistiques. Aucun commentaire ou analyse particulière ne sont fournis dans la brochure. Voir V.-H. Friedel, *Documents relatifs à la réforme de l'enseignement secondaire en Prusse*, ouvr. cité.

74 Sur la question de la diversification pédagogique de l'enseignement secondaire, voir Nicole Hulín, *L'enseignement et les sciences. Les politiques de l'éducation en France au début du XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, L'Harmattan, 2009.

La *Realschule* incarne une institution qui permet d'assurer une organisation institutionnelle du système scolaire conforme à la diversité des besoins que celui-ci est appelé à satisfaire, un système dans lequel, pour reprendre les mots de Dreyfus-Brisac, « la séparation – tant du point de vue administratif qu'au point de vue pédagogique – entre les trois ordres d'enseignement, primaire, secondaire, supérieur est la plus profonde et la mieux tranchée »<sup>75</sup>. Selon Gréard, ces atouts se retrouvent d'ailleurs dans d'autres pays :

En Allemagne, au-dessous des Gymnases et des écoles réales, il existe des Gymnases mixtes dit Gymnases réels, des Gymnases inférieurs, des écoles réales inférieures, chacun avec ses programmes propres ; Vienne compte à elle seule près de vingt variétés d'établissements d'enseignement secondaire. Ce qui fait le caractère original de l'organisation de l'instruction publique en Angleterre, c'est que chaque établissement tient sa nature, pour ainsi dire, du sol où il s'est développé.<sup>76</sup>

Les citations témoignant de la supposée supériorité de ce système pourraient être très nombreuses. À chaque étape réformatrice, l'exemple allemand fournit un réservoir d'arguments dont la pertinence demeure immuable. Sa validité repose sur le fait que la longue marche pour l'affirmation de l'enseignement spécial et moderne dans les trois dernières décennies du siècle est profondément liée à la question de la différenciation – sociale et pédagogique – de la filière secondaire. Ainsi, rien d'étonnant si après trente ans de missions et d'enquêtes en Allemagne, la réforme de 1902 est encore vue comme « une modification des plans d'études dans un sens à la fois plus scientifique et plus utilitaire, plus réal, disent les Allemands, plus moderne, disons-nous aujourd'hui »<sup>77</sup>. Le philosophe Alfred Fouillée le rappelle encore dans sa déposition lors de l'enquête qui prépare cette réforme : le secret du « succès scolaire » de l'Allemagne résiderait dans la différenciation de son enseignement secondaire, à savoir dans la stricte séparation pédagogique et administrative des institutions qui le composent :

En Allemagne il y a des établissements spéciaux pour chaque genre d'enseignement [...] ; rien n'est mêlé et chaque genre d'enseignement a ses sanctions et débouchés propres ; c'est là le secret du succès des Allemands. [...] Au lieu de tout confondre et égaliser, les autres pays, Allemagne, Autriche, Angleterre, États-Unis, Italie distinguent et classent hiérarchiquement.<sup>78</sup>

Par ailleurs, la « plasticité » de l'enseignement secondaire et son adaptation à des « besoins sociaux » sont également discutées lors des congrès internationaux de l'enseignement secondaire, organisés à Paris en 1889 et en 1900. Le congrès de 1889 souligne très clairement la nécessité de la différenciation des parcours

75 E. Dreyfus-Brisac, « Les principes régulateurs de l'enseignement en Prusse », art. cité, p. 386.

76 Octave Gréard, *Éducation et instruction. Enseignement secondaire*, Paris, Hachette, 1889, p. 30.

77 Charles-Maurice Couyba, *Classiques et modernes. La réforme de l'enseignement secondaire*, Paris, Flammarion, 1901, p. 80.

78 « Déposition Fouillée », *Enquête sur l'enseignement secondaire*, ouvr. cité, t. I, p. 276.

scolaires au niveau secondaire<sup>79</sup>. Autour de cette nécessité se développe un consensus international :

Le congrès a reconnu la nécessité d'établir trois types d'enseignement qu'il a baptisés des noms suivants : enseignement classique gréco-latin, humanités latines, enseignement secondaire moderne. [...] Ce qu'il faut remarquer c'est que personne n'a songé à constater l'utilité et l'opportunité de créer, à côté de l'ancien enseignement classique, un enseignement moderne où les sciences et les langues vivantes tiendraient la place du grec et du latin.<sup>80</sup>

Une dizaine d'années plus tard, à l'occasion du congrès qui précède seulement de deux ans la réforme de 1902, Max Leclerc voit l'occasion de mener à ce sujet une « grande enquête internationale »<sup>81</sup>. Le rôle social de l'enseignement secondaire est en effet l'un des thèmes discutés lors de la rencontre, même si chaque représentant national se limite essentiellement à présenter la situation dans son propre pays. La question de l'unité de l'enseignement secondaire avec le primaire, proposée par Henry Bérenger, secrétaire général du congrès, est en revanche rapidement écartée. Les différences entre les régimes politiques des pays représentés au congrès, tout comme les politiques d'accès à ces études, sont particulièrement mises en exergue. Le doyen de la faculté des lettres de Paris Alfred Croiset insiste sur le fait que les fonctions de cet enseignement doivent varier selon les sociétés<sup>82</sup>. L'un des vœux exprimés par l'assemblée générale préconise ainsi que l'enseignement secondaire devrait, dans les différents pays, s'adapter à la diversité des « situations sociales » et des méthodes en vigueur<sup>83</sup>. Les débats internationaux débouchent sur deux conclusions centrales. La première concerne la multiplicité des formes que peut ou doit prendre l'enseignement secondaire. Il n'est pas question de proposer ou de façonner un modèle unique valable pour tous les pays. La seconde porte sur la nécessité, largement partagée et conforme aux politiques scolaires de l'époque, de diversifier l'offre scolaire afin qu'elle soit en mesure de répondre à de nouveaux besoins sociaux et économiques. Il reste toutefois difficile d'affirmer que la *Realschule* représente le modèle à suivre et la source d'inspiration exclusive de cet ensemble de débats. La relative absence de représentants allemands lors de ces congrès permet difficilement de soutenir la thèse d'une politique de diffusion délibérée d'un modèle à travers la participation à des instances internationales. De plus, ces questions ont une profondeur historique et, comme il s'agit de le voir, elles s'enracinent dans des traditions scolaires qui sont propres à chaque pays.

79 Sur ce congrès voir aussi Émile Monod, *L'Exposition universelle de 1889. Grand ouvrage illustré, historique, encyclopédique, descriptif*, t. II, Paris, Dentu, 1890, p. 320-328.

80 E. Dreyfus-Brisac, *L'éducation nouvelle*, ouvr. cité, t. III, 1897, p. 204.

81 Voir le rapport préparatoire de Max Leclerc dans *Le Congrès international de l'enseignement secondaire à l'Exposition universelle de 1900*, ouvr. cité, p. 81-88.

82 H. Bérenger, *Congrès international de l'enseignement secondaire*, ouvr. cité, p. 21.

83 *Ibid.*, p. 12.

## L'Allemagne en France ? La difficile réappropriation d'un modèle scolaire

Les polémiques relatives à l'enseignement secondaire et à la difficile affirmation d'un enseignement spécial et moderne en France illustrent deux phénomènes fort intéressants. Premièrement, la permanence de cette question en tant que problème scolaire pendant toute la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Les discussions sont incessantes et un équilibre, bien que traversé par des nombreux conflits dans les années suivantes, n'est trouvé qu'en 1902<sup>84</sup>. Deuxièmement, il convient de souligner la mobilisation constante de la référence allemande tout au long de ce processus réformateur. En parlant de la situation de l'enseignement spécial français en 1881, le vice-recteur de l'académie de Paris Octave Gréard souligne, non sans une certaine ironie, cette relation complexe avec les exemples étrangers :

Par une sorte d'anomalie dont les exemples ne sont pas rares dans notre histoire, il semble que les conceptions les plus sûres de l'esprit français ne trouvent crédit en France que lorsqu'elles ont été éprouvées en pays étranger.<sup>85</sup>

Qu'en est-il alors de la réception française du modèle allemand ? Le processus de réappropriation se structure en deux étapes. La première est constituée par la circulation voire le transfert de modèles scolaires, le cas échéant celui de la *Realschule*, qui façonne des cadres de pensée et de référence dans le contexte d'accueil. La seconde étape est la sélection des principes, des institutions ou des idées qui feront l'objet des « emprunts ». Ceux-ci sont issus d'une lecture particulière qui les juge acceptables et transférables dans le contexte national où ils sont présentés comme un moyen pour remédier à des problèmes spécifiques. Le savoir et les informations sur l'organisation scolaire d'outre-Rhin, véhiculés notamment par les missions pédagogiques, les enquêtes ou le réseau des correspondants de la *Revue internationale de l'enseignement*, sont adaptés à des structures scolaires et culturelles préexistantes et historiquement enracinées. L'importation en bloc de ce modèle n'est jamais souhaitée. Il ne s'agit pas d'imiter, mais d'emprunter ce qui peut s'adapter aux « mœurs et aux institutions françaises »<sup>86</sup>. Le contexte culturel, politique et religieux empêche, complique ou ralentit la traduction pure et simple des méthodes et des formules scolaires étrangères. Comme l'a remarqué Charle pour le système universitaire, « au sein du modèle germanique, les réformateurs ne retiennent que les éléments compatibles avec

84 Sur cette réforme voir les contributions de Patrick Clastres, Jean-François Condette, Évelyne Hery et Renaud d'Enfert dans *Lycées, lycéens, lycéennes*, P. Caspard, J.-N. Luc, P. Savoie éd., ouvr. cité.

85 Octave Gréard, « L'enseignement spécial », *Revue internationale de l'enseignement*, vol. 2, 1881, p. 147.

86 C. Hippeau, *L'instruction publique en Angleterre*, ouvr. cité, p. x.

les structures françaises [...] en excluant ce qui pourrait passer pour une copie servile»<sup>87</sup>. Cette posture se confirme également au niveau de l'enseignement secondaire. Bréal, pourtant l'un des plus vifs admirateurs du système allemand, est par exemple très clair sur cette question :

Beaucoup de choses, excellentes en Allemagne, ne conviendraient pas à la France. Il en est d'autres pour lesquelles nous avons la supériorité, et que l'Allemagne, à l'heure actuelle, s'applique avec plus ou moins de succès à imiter. Tout n'est donc pas proposé en modèle.<sup>88</sup>

En France, plusieurs problèmes majeurs empêchent l'importation telle quelle du modèle de la *Realschule*. Les difficultés sont d'ailleurs régulièrement mises en avant par les réformateurs, même par ceux qui poussent à l'expérimentation. Des divergences entre les contextes scolaires de départ et d'accueil en sont à l'origine. Le régime administratif de l'enseignement secondaire français est en effet foncièrement différent de celui en vigueur dans les différents États d'Allemagne. L'enseignement spécial est dispensé dans les mêmes établissements que l'enseignement classique. Cette configuration explique d'ailleurs en partie les problèmes qui se posent à propos de son identité et de ses rapports avec l'enseignement classique et les écoles primaires supérieures. Elle permet également de comprendre l'attrait que présente une formule comme la *Realschule*. Celle-ci est en effet administrativement et pédagogiquement séparée des *Gymnasien*. Selon les chargés de mission cette indépendance et cette forme d'autonomie ont rendu possible le développement de l'enseignement réel, avec ses méthodes et son propre personnel enseignant<sup>89</sup>. Contrairement aux analyses trop hâtives de certains observateurs français, les relations entre les représentants des filières de l'enseignement secondaire allemand ne sont pas nécessairement harmonieuses. Tout comme l'enseignement spécial et moderne, la *Realschule* est soumise à des luttes de reconnaissance pour l'accès aux facultés, qui ont au fur et à mesure déplacé les équilibres dans les rapports avec les formations classiques et la perception des hiérarchies symboliques. En France, la création d'établissements distincts, formule plus conforme au modèle allemand, n'est jamais sérieusement envisagée, en raison notamment des investissements financiers trop onéreux qu'elle exigerait. En outre, l'État ne dispose pas du monopole de l'enseignement secondaire. Une séparation administrative de l'enseignement secondaire public encourrait alors le risque d'avantager dangereusement le développement de l'enseignement privé, très prospère dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. L'Allemagne est en effet

87 C. Charle, « Les références étrangères des universitaires », art. cité, p. 9.

88 M. Bréal, *Excursions pédagogiques*, ouvr. cité, p. 4.

89 Sur la formation des professeurs et les usages de la référence étrangère, voir Jean-François Condet, « Entre savoir universitaire et savoir-faire pédagogique. La difficile naissance du stage dans l'enseignement secondaire français (1880-1914) : actualité de débats anciens », *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? Enjeux et pratiques*, D. G. Brassart, G. Legrand éd., t. I, Artois, Université d'Artois, 2009, p. 35-51.

présentée comme un pays ayant une tradition historique de respect de l'autorité étatique en matière scolaire, une « vénération héréditaire » pour tout ce qui tient à la science et à l'enseignement, et où la religion protestante opère mécaniquement un rôle éducatif bénéfique. Outre-Rhin, les écoles privées ecclésiastiques respecteraient ainsi sans contestation aucune l'autorité étatique, car « les règles de l'enseignement de l'État y sont acceptées par l'enseignement libre comme la loi commune »<sup>90</sup>. Or, rien de tel ne peut se produire en France, en raison de l'intensité des conflits entre les enseignements public et privé. Cette situation est d'ailleurs évoquée à maintes reprises lors des nombreuses tentatives pour réformer le baccalauréat dans les trois dernières décennies du siècle<sup>91</sup>. L'argument est repris encore en 1902 par le député Charles-Maurice Couyba qui exclut avec ces mots la possibilité d'un transfert du modèle de la *Realschule* : « Chez nous, avec le régime de la liberté, on verrait certainement partout où l'établissement universitaire, collège ou lycée, ne donnerait pas toutes les formes d'enseignement secondaire, s'établir et prospérer un établissement libre. »<sup>92</sup> Enfin, l'unité de l'enseignement secondaire français reflète également un esprit politique, voire un « horizon sociétal » particulièrement précis. La séparation administrative entre l'enseignement classique et moderne serait incompatible avec la rhétorique démocratique promue par les réformateurs républicains. En effet, au tournant du siècle s'esquisse ce que Jean-Michel Chapoulie appelle la « découverte des inégalités sociales » devant l'instruction, dont les prémices datent du début des années 1890<sup>93</sup>. Le caractère payant des études, l'absence de coordination entre les enseignements primaire et secondaire organisés par « ordres » sont de plus en plus contestés<sup>94</sup>. Le modèle de l'enseignement secondaire allemand, administrativement et socialement cloisonné, suscite sur ce point de nombreux doutes. Une vive discussion est ainsi menée à l'intérieur des groupes réformateurs, par exemple au sein de la Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur, quant aux différentes déclinaisons à apporter au modèle allemand afin d'en extraire les éléments les plus conformes à la réalité française. Sur la question « démocratique », Dreyfus-Brisac critique la vision trop radicale de Bréal :

Il veut faire [Bréal] de ses lycées classiques des écoles préparatoires pour les futurs étudiants de nos Universités et des grandes écoles du gouvernement ; mais dans ce système il faudrait multiplier indéfiniment le nombre d'établissements d'enseignement spécial, transformer presque tous les collèges en *Realschulen* et ne conserver qu'un très petit nombre

90 J.-B. Piobetta, *Le baccalauréat de l'enseignement secondaire*, ouvr. cité, p. 173.

91 Plus de détails dans Damiano Matasci, « La réforme du baccalauréat entre France et Allemagne (1880-1902) », *Le baccalauréat et la certification des études secondaires*, P. Marchand éd., ouvr. cité, p. 183-193.

92 C.-M. Couyba, *Classiques et modernes*, ouvr. cité, p. 189.

93 J.-M. Chapoulie, *L'école d'État conquiert la France*, ouvr. cité, p. 297.

94 Pour une vue d'ensemble voir Bruno Garnier, *Figures de l'égalité. Deux siècles de rhétoriques politiques en éducation (1750-1950)*, Louvain-la-Neuve, Bruylant-Academia, 2010.

d'instituts supérieurs à Paris et dans quelques grandes villes. Mais comment fermer l'accès à ces instituts à la foule des jeunes gens qui ne se destinent pas à la carrière universitaire ? Il y a là dans un pays égalitaire comme le nôtre, une impossibilité de fait contre laquelle on se heurtera toujours.<sup>95</sup>

Par ailleurs, Valbert – pseudonyme du romancier d'origine suisse Victor Cherbuliez – reprend et élargit la question de l'égalité et de la démocratie en s'opposant au système allemand qu'il présente comme aristocratique et antidémocratique. En commentant le discours de Guillaume II devant la commission de réforme de l'enseignement secondaire qui se tient à Berlin en 1890, il formule des critiques très dures à l'égard des classements sociaux sous-jacents à l'organisation scolaire allemande :

L'aristocratie intellectuelle d'une nation se recrute, du haut en bas de la société, parmi l'élite des jeunes gens de toute condition. Par haine de la démocratie, il veut introduire ou maintenir dans l'instruction publique des séparations de classes, un esprit de caste. Les nobles et les officiers doivent être élevés dans les écoles de cadets ; il faut réserver les gymnases classiques à la haute bourgeoisie et aux futures fonctionnaires, et les petits bourgeois doivent envoyer leurs enfants dans les écoles professionnelles. Ainsi, chaque jeune Prussien saura dès sa naissance à quel genre d'éducation il a droit, sans qu'il ne vienne à personne l'idée de s'élever au-dessus de ses pères.<sup>96</sup>

La formule allemande ne répondrait pas à l'idéal méritocratique républicain. Un problème également discuté dans le cadre du congrès de l'enseignement secondaire à Paris en 1900. Élie Rabier, le directeur de l'enseignement secondaire en France entre 1889 et 1909<sup>97</sup>, annonce d'emblée l'un des enjeux du congrès, à savoir la discussion sur les fonctions de cet enseignement dans un contexte politique nouveau : « Autrefois, il s'agissait de façonner, de meubler, d'orner une âme aristocratique au contact des grandes civilisations de la Grèce et de Rome. Aujourd'hui il s'agit de s'armer, d'équiper, d'outiller une démocratie pour les luttes hâtives des civilisations modernes. »<sup>98</sup> C'est le publiciste Henry Bérenger, secrétaire du congrès, qui critique le plus radicalement le caractère élitiste de l'enseignement secondaire. Il se prononce contre le cloisonnement de cette filière, qu'il s'agit d'ouvrir socialement afin de former, du moins en France, un enseignement national inclusif. L'école est vue ici comme le moyen de construire une société égalitaire. Deux modèles se confrontent lors de ce congrès. D'une part, comme le souligne Alfred Croiset, le modèle de l'« école unique », où l'enseignement secondaire est directement lié au primaire.

95 Edmond Dreyfus-Brisac, « Les réformes de l'enseignement secondaire en France », *Revue internationale de l'enseignement*, vol. 1, 1881, p. 16-17.

96 G. Vaubert, « L'empereur Guillaume II et ses vues sur la réforme de l'enseignement secondaire », *Revue des deux mondes*, vol. 103, 1891, p. 208.

97 Yves Verneuil, « Un protestant à la tête de l'enseignement secondaire : Élie Rabier », *Histoire de l'éducation*, n° 110, 2006, p. 111-139.

98 H. Bérenger, *Congrès international de l'enseignement secondaire*, ouvr. cité, p. 10.

La Suisse et les États-Unis sont pris en exemple. D'autre part, des modèles où la séparation entre les filières d'enseignement est plus ou moins nette et cloisonnée en fonction de publics socialement différenciés<sup>99</sup>. La rapidité avec laquelle la proposition de Bérenger est balayée et la résolution très vague adoptée par le congrès montrent finalement que si le débat sur l'égalité scolaire est bel et bien lancé, la conception malthusienne de la scolarisation post-primaire est loin d'avoir disparu<sup>100</sup>.

En résumé, la nette séparation administrative entre les deux enseignements rend problématique l'adoption du modèle de la *Realschule* en France. Le modèle ne passe donc pas dans son intégralité. L'impact des comparaisons et des rencontres internationales est moins patent, tout simplement parce que les réformateurs eux-mêmes sont divisés sur les objectifs. Surtout, l'équilibre très délicat entre enseignement d'État et enseignement catholique fragilise toutes les options trop radicales. Ce qui est repris, en revanche, c'est l'argument de la différenciation pédagogique de l'enseignement secondaire, au sens où il doit être adapté aux besoins du processus d'industrialisation tout en assurant la canalisation sociale à travers les structures scolaires. Cela se manifeste en premier lieu dans la mise en place de l'enseignement secondaire spécial. Le glissement progressif de celui-ci vers son intégration dans l'enseignement secondaire classique (définitive en 1902), plus axé sur la culture « désintéressée », n'enlève en rien la prégnance du souci professionnel et utilitaire, comme en témoigne le développement des écoles primaires supérieures. En dépit d'une apparente contradiction avec l'horizon démocratique qui se développe au tournant du siècle, ces traits particuliers sont intégrés au discours et aux structures français. Ils sont d'ailleurs pensés et définis comme des problèmes communs à l'Allemagne et, plus généralement, aux autres pays d'Europe occidentale.

99 *Ibid.*, p. 20.

100 Sur la question de l'école unique après la Première Guerre mondiale, voir les travaux de Bruno Garnier, et en particulier *Les combattants de l'école unique. Introduction à l'édition critique de L'Université nouvelle par « les Compagnons », des origines à la dispersion du groupe (1917-1933)*, Lyon, INRP, 2008 ; *Politiques et rhétoriques de l'« École juste » avant la Cinquième République*, B. Garnier éd., n° 159 de la *Revue française de pédagogie*, avril-juin 2007.



---

## Conclusion

---

Dernier volet de ce travail, cette troisième partie permet de réfléchir aux effets du processus d'internationalisation sur les réformes scolaires françaises. La sphère internationale accompagne bel et bien ce que Chapoulie définit comme la première étape du développement de l'institution scolaire en France. Les réformes scolaires du début de la Troisième République mènent en effet à « l'élaboration et à la mise en place d'un premier système scolaire public qui s'adresse potentiellement à l'ensemble de la population »<sup>1</sup>, certes avec des filières définies en fonction du sexe et de l'origine sociale des élèves. Étudier la place des réformateurs français dans les circuits de la circulation internationale des idées pédagogiques se révèle ainsi un exercice pertinent, dans la mesure où cela offre un point de vue original pour aborder cette histoire.

L'emprise des références étrangères, des connexions et des circulations sur les réformes de l'instruction publique en France, désignée par le terme générique de « réappropriation », se module selon deux logiques de fond. D'une part, l'exemple de l'enseignement primaire montre que l'usage de la comparaison internationale permet de construire l'idée d'un « retard scolaire » de la France. L'adoption relativement précoce par plusieurs pays étrangers de certains principes jugés consubstantiels à la modernité – notamment l'instruction obligatoire et gratuite – est utilisée comme moyen de pression pour obtenir leur introduction<sup>2</sup>. L'intensité des contacts et des connexions par-delà les frontières ainsi que le système de références réciproques qui se met progressivement en place contribuent d'ailleurs à renforcer la convergence vers un modèle d'école commun. Comme le suggère Schriewer, ce cumul d'observations, bien qu'effectuées par des réseaux relativement restreints de réformateurs, accentue « l'universalisation planétaire des représentations, des modèles, des normes, des critères

<sup>1</sup> J.-M. Chapoulie, *L'école d'État conquiert la France*, ouvr. cité, p. 538.

<sup>2</sup> Christophe Charle, *Discordance des temps. Une brève histoire de la modernité*, Paris, A. Colin, 2011, p. 293.

et des options de réformes»<sup>3</sup>. L'instruction obligatoire, gratuite et dans une moindre mesure laïque devient en effet une matrice commune des réflexions et des débats scolaires en Europe occidentale. Les réformes de l'enseignement secondaire français, en revanche, ne reposent pas sur l'argument du retard, mais plutôt sur la nécessité d'introduire des formules jugées plus innovantes par rapport à de nouvelles exigences sociales et économiques. La question de la retraduction des formules étrangères, et notamment du modèle allemand, se pose alors avec plus d'acuité. Toutefois, la mobilisation des exemples étrangers ne diminue en rien la prégnance des spécificités du cas français, à commencer par la rivalité aiguë entre les établissements secondaires publics et privés.

Il va sans dire que le « pouvoir des circulations » n'explique pas tout. La circulation n'engendre pas inéluctablement la convergence ou l'uniformisation des systèmes scolaires occidentaux. Elle doit plutôt être appréhendée comme une dimension de pensée et d'action supplémentaire, venant se superposer aux débats nationaux, façonnés à leur tour par les spécificités structurelles et les conjonctures réformatrices propres à l'évolution scolaire d'un pays.

3 J. Schriewer, « L'éducation comparée », art. cité, p. 24.

---

## Conclusion générale

---

Partie intégrante d'une histoire internationale en voie de construction, cet ouvrage propose un nouveau point de vue pour étudier les réformes scolaires au XIX<sup>e</sup> siècle. L'approche transnationale fait émerger des logiques, des dynamiques et des acteurs dont les cadres de pensée et d'action dépassent les frontières de l'État-nation, et se révèle ainsi particulièrement pertinente pour revisiter certains chantiers classiques de l'histoire de l'éducation. L'ouvrage montre que la construction du système scolaire français s'inscrit dans un contexte plus large et que l'étranger y joue un rôle non négligeable. La dimension internationale participe donc pleinement à la compréhension de faits sociaux – comme l'école et l'éducation – qui sont étroitement associés à la spécificité des cultures nationales et qui se placent au cœur des constructions identitaires.

### Internationalisation, globalisation et histoire de l'éducation

Fruit d'un dialogue constant avec les débats historiographiques et méthodologiques les plus récents, ce travail constitue tout d'abord une contribution à l'histoire du processus d'internationalisation des réformes scolaires en France. L'analyse systématique des activités, de nature formelle ou informelle, qui promeuvent et alimentent la circulation des idées, l'échange intellectuel, les discussions voire la coopération entre et par-delà les nations met en évidence un ensemble complexe de pratiques sociales. Il convient ainsi de rappeler que la notion d'internationalisation est polysémique et inclut des phénomènes tout aussi disparates que complémentaires, dont les principaux sont la circulation des idées, les usages de références étrangères et la création d'espaces et d'organisations internationaux. Elle sous-tend des champs d'études multiples, mais

qui questionnent tous le processus de globalisation et ses effets dans le domaine éducatif. Encore faudrait-il inscrire plus explicitement ces évolutions dans le contexte des relations politiques et diplomatiques entre les États afin de savoir dans quelle mesure le système d'échanges analysé dans ce travail s'insère dans le cadre des politiques étrangères des pays dont les acteurs émanent.

L'exemple français illustre notamment les métamorphoses et la progressive institutionnalisation des pratiques internationales touchant à la réforme de l'instruction publique. Au <sup>xix</sup><sup>e</sup> siècle, ce système demeure fondamentalement informel : il se reconfigurera considérablement dans l'entre-deux-guerres avec la multiplication des réseaux internationaux et la création des organisations internationales<sup>2</sup>, dont certaines, comme le Bureau international d'éducation (1925)<sup>3</sup> ou l'Institut international de coopération intellectuelle (1926)<sup>4</sup>, sont spécifiquement consacrées aux questions scolaires et pédagogiques. Si la périodisation proposée dans ce travail identifie très classiquement la Première Guerre mondiale comme un moment de recodage, les inflexions de ce processus sur le court terme sont plus difficiles à repérer. L'internationalisation se caractérise en effet par la superposition de pratiques qui peuvent être très diverses et qui ne débouchent en aucune manière sur un mouvement uniforme et homogène. Ce processus suit toutefois des rythmes que la présente recherche s'est efforcée de reconstituer. Après une lente mise en place au début du <sup>xix</sup><sup>e</sup> siècle (les premières missions pédagogiques datent de cette époque), il s'intensifie sensiblement à partir des années 1870, porté par le développement des sections scolaires des expositions universelles et l'essor des congrès internationaux. La création du Musée pédagogique en 1879 et l'activité de certaines revues pédagogiques, tout comme l'augmentation des voyages d'études, renforcent cette tendance. Au tournant du siècle, ce mouvement entre dans une phase de relative institutionnalisation avec la création des premières associations internationales, évolution qui connaîtra son achèvement dans l'entre-deux-guerres<sup>5</sup>. Chacune de ces étapes se caractérise moins par des innovations que par des reconfigurations

- 1 Une discussion théorique dans Marcelo Caruso, « World systems, world society, world polity : theoretical insights for a global history of education », *History of Education*, vol. 37, n° 6, 2008, p. 825-840.
- 2 Sandrine Kott, « Les organisations internationales, terrains d'étude de la globalisation. Jalons pour une approche socio-historique », *Critique internationale*, n° 52, 2011, p. 9-16.
- 3 Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly, « The International Bureau of Education (1925-1968) : a platform for designing a "chart of world aspirations for education" », *European Educational Research Journal*, vol. 12, n° 2, 2013, p. 215-230.
- 4 Jean-Jacques Renoliet, *L'Unesco oubliée. La Société des nations et la coopération intellectuelle, 1919-1946*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1999 ; Daniel Laqua, « Transnational intellectual cooperation, the League of Nations, and the problem of order », *Journal of Global History*, vol. 6, n° 2, 2011, p. 223-247.
- 5 Sur les reconfigurations de l'internationalisme durant cette période, voir Daniel Laqua éd., *Internationalism Reconfigured. Transnational Ideas and Movements between the World Wars*, Londres - New York, I. B. Tauris, 2011.

substantielles. En effet, les pratiques internationales se codifient lentement, et intègrent l'héritage des acquis et des échecs des phases précédentes.

Cette dynamique, loin de s'épuiser dans l'entre-deux-guerres, se prolonge jusqu'au *xxi*<sup>e</sup> siècle. Les organisations internationales semblent d'ailleurs jouer un rôle de plus en plus important à partir de la seconde moitié du *xx*<sup>e</sup> siècle<sup>6</sup>. Ainsi, l'action de l'Unesco dans l'élaboration d'une véritable politique éducative globale dès la fin des années 1940<sup>7</sup> ou, de nos jours, les programmes d'évaluation des performances des systèmes scolaires dans les pays de l'OCDE trouvent leurs racines dans le système d'échanges, de référencement et de comparaisons mutuelles qui s'instaure au *xix*<sup>e</sup> siècle.

## L'école et l'étranger : un premier bilan

Ce travail a mis en exergue la démarche d'autoréflexivité qui sous-tend les pratiques internationales promues par les réformateurs français à partir de la seconde moitié du *xix*<sup>e</sup> siècle. Qu'il s'agisse de la production de savoir sur l'étranger (première partie) ou du rôle des acteurs français dans le mouvement international de la réforme scolaire (deuxième partie), le but ultime est toujours de s'interroger sur des enjeux nationaux. Comme le remarque Johan Heilbron, l'internationalisme a d'ailleurs longtemps été « envisagé comme le prolongement de l'intérêt national à un niveau supérieur »<sup>8</sup>. C'est donc dans ce sens que doivent être interprétés les vecteurs de la circulation internationale des idées pédagogiques présentés dans les deux premières parties de cet ouvrage. Gréard ne rappelle-t-il pas par exemple que « les Expositions universelles sont pour chaque peuple une occasion de se rendre compte, par un retour sur soi-même, des progrès qu'il a accomplis et de ceux qui lui restent à poursuivre »<sup>9</sup>? De même, la réticence des congrès internationaux de l'enseignement à proposer des modèles et des normes internationales valables en tout pays ne témoigne-t-elle pas de la prégnance des spécificités de chaque contexte national?

Écrire l'histoire des réformes scolaires françaises passe également par l'étude des acteurs qui construisent le processus d'internationalisation. En France, les activités internationales sont l'apanage d'un cercle relativement restreint de réformateurs. L'exemple des lois scolaires du début des années 1880 montre

6 Eckhardt Fuchs, Jürgen Schriewer, « Internationale Organisationen als Global Players in Bildungspolitik und Pädagogik », *Zeitschrift für Pädagogik*, vol. 53, n° 2, 2007, p. 145-148.

7 Phillip W. Jones, *International Policies for Third World Education : Unesco, Literacy and Development*, New York, Routledge, 1988.

8 Johan Heilbron *et al.*, « Vers une histoire transnationale des sciences sociales », *Sociétés contemporaines*, n° 73, 2009, p. 127.

9 Octave Gréard cité dans J.-J. Burosse, *Rapport d'un instituteur de Bordeaux, délégué de l'État à l'Exposition universelle de Paris (1878)*, Bordeaux, Veuve J. Pechade, 1878, p. 9.

que des figures au centre du projet scolaire républicain utilisent la sphère internationale comme une ressource supplémentaire pour asseoir leurs politiques. À leurs yeux, elle représente un horizon de validation qui confère la légitimité scientifique nécessaire pour faire accepter des propositions jusque-là difficiles à mettre en œuvre au niveau national. Ainsi, les échelles nationale et internationale constituent pour les réformateurs français à la fois des espaces et des ressources qui se nourrissent mutuellement et qui sont loin d'être antagonistes. La recherche a aussi mis en lumière le rôle d'acteurs plus marginaux, à l'instar des enseignants du primaire et du secondaire, qui trouvent progressivement dans l'international des outils de légitimation de leurs stratégies corporatives et des marges de manœuvre qui ne sont pas nécessairement possibles à l'échelle nationale.

À l'étranger il est donc possible de puiser une série d'exemples, d'idées et d'arguments difficilement repérables dans le contexte domestique et qui sont utilisés, voire instrumentalisés pour parvenir à de nouveaux équilibres sociaux. Défini comme l'ensemble des usages et des adaptations dans le contexte français du savoir sur l'étranger, le processus de réappropriation varie selon les spécificités des deux cas étudiés. En ce qui concerne l'enseignement primaire, l'étranger est mobilisé pour construire le « retard scolaire » de la France. La « réappropriation » se cristallise dans les points de comparaison que les liens et les connexions avec l'étranger permettent d'établir. Des mesures comme l'instruction obligatoire et gratuite trouvent ainsi une partie de leur justification dans une comparaison internationale que les pédagogues républicains présentent souvent comme défavorable à la France. C'est notamment l'essor des statistiques, discipline de plus en plus codifiée, qui rend possible l'inscription critique des performances scolaires de la France dans le contexte des sociétés occidentales. Le système d'observations, de circulations et de références réciproques qui se développe au XIX<sup>e</sup> siècle pourrait aussi expliquer un phénomène bien résumé par le commissaire général de l'Exposition de 1900 Alfred Picard : « Peu à peu les différentes nations de l'Europe continentale sont arrivées à des systèmes qui, dans leurs grandes lignes, offrent beaucoup de similitudes. »<sup>10</sup> Le recours aux exemples étrangers traduit donc une dynamique savante qui construit un problème jugé ou perçu comme commun et, par extension, universel. Les réformes scolaires du début des années 1880 en France, et plus généralement les mesures prises afin de favoriser ou de contrôler la scolarisation des Français à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, se situent en permanence par rapport à l'évolution scolaire dans les autres pays occidentaux. Certes, le rapport avec l'étranger est complexe, mobilisant exemples et contre-exemples. L'étranger est avant tout utilisé comme un

10 Alfred Picard, *Exposition universelle internationale de 1900 à Paris. Le bilan d'un siècle (1801-1900)*, Paris, Imprimerie nationale, 1907, p. 10.

argument pour soutenir et appuyer un projet qui est d'abord politique. En effet, l'usage de la sphère internationale se module, s'adapte et se régule en fonction des spécificités des débats nationaux. C'est pourquoi la trajectoire scolaire de la Troisième République, en raison du caractère indissociable du triptyque gratuité-obligation-laïcité, peut être légitimement considérée comme une sorte d'*unicum* dans l'évolution scolaire des pays occidentaux.

En effet, le regard porté au-delà des frontières nationales et la nécessité d'adapter l'école aux exigences de la modernité n'engendrent pas nécessairement la standardisation des systèmes scolaires. Le regard sur l'autre et le souci accru de la comparaison n'est pas soumis à l'élaboration d'un modèle unifié ou d'une solution internationale. La relative convergence des sociétés occidentales vers l'adoption de certains principes et institutions scolaires est la résultante d'évolutions structurelles politiques, économiques et sociales mais aussi d'une logique volontariste qui promeut la circulation internationale des idées, l'imitation et l'emprunt. Il en découle des solutions hybrides qui sont sélectionnées en fonction des attentes et des possibles nationaux mais qui dessinent in fine en pointillé un rapprochement, une « grammaire scolaire » internationale sans imposition de modèle normalisé. Cette dialectique entre convergences, circulations et spécificités nationales intervient dans un monde occidental désormais de plus en plus homogène : tout autre serait la conclusion si l'on tenait compte des espaces impériaux, où la mission civilisatrice de l'homme blanc et la rhétorique universaliste reflètent un rapport de domination et une imposition de modèles plus linéaires<sup>11</sup>.

L'exemple de la crise de l'enseignement secondaire dans les trois dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle illustre une autre dynamique particulièrement intéressante. La définition de l'enseignement secondaire, au cœur de la querelle des classiques et des modernes, est en France un sujet de débat qui fait rage depuis les années 1830 et qui ne trouve une solution qu'en 1902. Dans ce débat, le modèle scolaire allemand est constamment invoqué. Une expérience, un savoir ou une expertise dans ce sens apportent une légitimité savante. Le problème qui se pose est celui de l'éventuel transfert de formules scolaires jugées plus innovantes et mieux appropriées aux exigences des sociétés modernes. À cet égard, l'enseignement secondaire allemand est un point de comparaison permanent qui façonne, structure et canalise les débats. Son organisation offre une grille analytique pertinente et instrumentale, stimule la polémique sur certains dossiers et alimente les flux d'informations entre les deux pays. Les discussions

11 Sur l'enseignement dans les colonies françaises, voir *L'enseignement dans l'Empire colonial français (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)*, P. Barthélémy, E. Picard et R. Rogers éd., n° 128 de la revue *Histoire de l'éducation*, 2010. Voir aussi « *Empires Overseas* » and « *Empires at Home* ». *Postcolonial and Transnational Perspectives on Social Change in the History of Education*, J. Goodman, G. McCulloch et W. Richardson éd., vol. 45, n° 6 de la revue *Paedagogica Historica*, 2009.

relatives à l'organisation pédagogique des études secondaires en France, et plus précisément à la place de l'enseignement spécial et moderne, montrent à quel point des querelles spécifiquement françaises se nourrissent de références et d'allusions à ce modèle, qui est en même temps souvent repoussé. L'intégration des références étrangères ne doit pas être comprise comme une volonté systématique d'importer un modèle scolaire. Le processus de réappropriation inclut en effet la prise en compte des obstacles, des difficultés et des limites à leur application dans le contexte d'accueil. L'emprise de la référence allemande en France ne se mesure pas en termes de succès ou d'échec de son application, mais plutôt dans la mise en place de schémas de pensée et dans la hiérarchisation d'un agenda de réforme.

Il est alors certain, et c'est là toute la difficulté de ce genre d'études, que « pour comprendre la logique d'un transfert, il faut connaître le champ de la culture nationale »<sup>12</sup>. Or, c'est précisément cette culture nationale qui se trouve de plus en plus mise en question par la globalisation. La démarche adoptée dans cet ouvrage, les sources mobilisées, les pistes de recherche ouvertes offrent des éléments concrets qui permettent de remettre en cause de fausses évidences, et tout particulièrement celle d'une prétendue exception française en matière scolaire<sup>13</sup>. Internationaliser l'histoire nationale, problématiser le « tournant global »<sup>14</sup> des sciences sociales et historiciser une globalisation éducative encore en devenir : tels sont en définitive les défis à relever.

12 Gérard Noiriel, « Transferts culturels : l'exemple franco-allemand. Entretien avec Michel Espagne », *Genèses*, n° 8, 1992, p. 147.

13 Sur la place des trajectoires nationales dans un contexte de globalisation, voir Sebastian Conrad, *Globalisierung und Nation im Deutschen Kaiserreich*, Munich, C. H. Beck, 2006 ; Ian Tyrrel, *Transnational Nation. United States History in Global Perspective since 1789*, New York, Palgrave Macmillan, 2007.

14 Alain Caillé, Stéphane Dufoix éd., *Le tournant global des sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2013.

---

# Références

---

## Sources manuscrites

Archives nationales, Paris

*Série F 17. Instruction publique*

- F17 2759. Melbourne Centennial Exhibitions.
- F17 2936. Dossier Baudouin, 1864.
- F17 2943 C. Buisson Benjamin. Mission en Angleterre (études pédagogiques), 1874.
- F17 2943 C. Ferdinand Buisson, Inspecteur primaire. Mission à l'Exposition universelle de Vienne, 1873.
- F17 2943. Mission à Berlin de Michel Bréal, 1857.
- F17 2976 B. Dossier Jules Huret.
- F17 2983 A. Dossier Max Leclerc.
- F17 2985 A. Dossier Lindenlaub.
- F17 2985 A. Mission Liard, 1888.
- F17 2987 A. Dossier Mangenot.
- F17 2988. Mission Joseph Marmier.
- F17 3004 A. Mission Rouffié.
- F17 3006 A. Dossier Mme Savoye-Harel. Mission en Suède et en Norvège, 1887.
- F17 3098. Congrès divers. Congrès pédagogique, Rio de Janeiro, 1883.
- F17 3006 B. Dossier M. G. Serveau.
- F17 7288. Dossier Xavier Torau-Bayle.
- F17 9097. Mélanges mission Montucci et Demogeot en Angleterre, 1866.
- F17 9172. Laïcisation des écoles publiques.
- F17 9387. Paris 1878, rapports des instituteurs délégués à l'Exposition.
- F17 9388. Paris 1878, visites des instituteurs, rapports divers, récompenses.
- F17 9393 A. Dossier Jules Andrieu, 1881.
- F17 9393 A. Dossier Deschamps.
- F17 9393 A. Missions à l'étranger. Mission Deltour.

- F17 9393 A. Mission en Suisse. Vapereau, 1881.  
 F17 9393 A. Mission Dumesnil à l'étranger (Suisse).  
 F17 9393 A. Dossier de Mlle Marie Eberhard, 1883.  
 F17 9393 B. Missions à l'étranger. Congrès international de l'enseignement technique, Londres, 1897.  
 F17 9393 B. Mission à l'étranger. Mission gratuite de la part d'un instituteur primaire de Paris (Hasselot). Rapport sur les écoles primaires de Westphalie et de Berlin, sans date.  
 F17 9393 B. Missions à l'étranger. Exposition de Londres. Congrès pédagogique. 1884.  
 F17 10799. Rapports et missions d'instituteurs. Dossier Jost.  
 F17 10799. Rapports et missions d'instituteurs. Dossier Salicis.  
 F17 10799. Rapports missions d'instituteurs. Mission à Naas, Suède, 1882.  
 F17 12215. Monopole de l'enseignement. Réglementation de l'enseignement libre à l'étranger.  
 F17 12215. Projet de modification de la loi du 28 mars 1882 sur l'obligation scolaire.  
 F17 12338. Échange de renseignements avec l'étranger (Allemagne). Participation de Guillaume Jost au Congrès des instituteurs allemands, Berlin, 1869.  
 F17 12339. Échanges avec l'étranger. États-Unis.  
 F17 12339. Renseignements Autriche-Hongrie.  
 F17 12340. Échanges avec l'étranger, Suisse.  
 F17 12340. Échanges avec l'étranger, Pays-Bas.  
 F17 13948. Plan de réforme 1882-1903. Essai sur la réforme de l'enseignement secondaire, par Louis Caste, sans date.  
 F17 17268. Dossier Henry Bornecque.  
 F17 17280. Dossier M<sup>lle</sup> Morin Jeanne.  
 F17 17282. Dossier Padé.  
 F17 17294. Mission Wolff.  
 F17 12339. Renseignements Grande-Bretagne. Mission Juliette Dodu.  
 F17 13948. Plan de réforme 1882-1903.

## F 12. Commerce et industrie

- F 12 4474. Exposition universelle de Saint-Louis, 1904.  
 F 12 4475. Exposition universelle de Saint-Louis, 1904. Enseignement technique. Lettre de Bocquet aux exposants, 25 mars 1903.

## Archives priées. Musée pédagogique

- 71 AJI. Historique du Musée. Dossier de correspondance sur la fondation et l'activité du Musée.  
 71 AJ 81. Musée pédagogique. Congrès international de l'enseignement primaire, 1889. Questionnaire « De la part qu'il convient de faire aux femmes dans l'enseignement primaire. Réponses ».

## Archives privées. Office national des universités et des écoles françaises

- AJ70 29. Office national des universités et des écoles françaises, 1908-1914.

## Archives privées. Fonds Jules Simon

87 AP/1. Fonds Jules Simon.

## Geheimes Staatsarchiv Preussischer Kulturbesitz (GStA PK), Berlin

Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung und Verbehörden, 1787-1934.

Rep. 76 VI Sekt. 1 aa Nr. 1, Von auswärtigen Behörden und Privatpersonen über das schul- und Erziehungswesen in Preussen erbetene Nachrichten, Bd. 1-23, 1874-1924.

Rep. 76 VI Sekt. 1 z Nr 190, Neusprachlicher Unterricht, Bd. 1-3, 1902-193.

Beiheft A, Lehreraustausch mit England, Frankreich und Belgien, Bd. 1-3, 1902-1906.

Beiheft B, Anfragen und Vorschläge zum Lehreraustausch mit dem Ausland, Bd. 1-3, 1904-1912.

Rep. 76 Vc Sekt. 1 Titel XI Teil 4 Nr. 26, Bd 1, Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterricht.

Rep. 76 Vd Sekt. 1 Nr. 35, Archiv für internationales Schulwesen, 1904-1915.

## Archives fédérales suisses, Berne

Bd. 6, n° 80, Ausdehnung des Primarschulobligatoriums, 1876-1890.

Bd. 6, n° 82, Beschränkung der Schulpflicht in Deutschland auf deutsche Staatsangehörige, 1876.

## Sources imprimées

## Monographies, opuscules et brochures

*Almanach de l'enseignement primaire, année scolaire 1900-1901*, Paris, E. Molouanm, 1901.

BEEGER Julius, *Die Pädagogischen Bibliotheken, Schulmuseen und ständigen Lehrmittelausstellungen der Welt*, Leipzig, Zangenberg & Himly, 1892.

BELTETTE Achille, CLAVIÈRE Jean, *Dix années de vie internationale (1919-1929)*, Cahors, Imprimerie Coursland, 1929.

BÉRENGER Henry et al., *Les prolétaires intellectuels*, Paris, Éditions de la Revue, 1901.

BERT Paul, *Discours parlementaires. Assemblée nationale - Chambre des députés, 1872-1881*, Paris, G. Charpentier, 1882.

BEURIER Artidor, *Le Musée pédagogique et la bibliothèque centrale de l'enseignement primaire*, fascicule n° 15, Paris, Imprimerie nationale, 1900.

BRÉAL Michel, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, Paris, Hachette, 1872.

BUISSON Ferdinand, *L'instruction et l'éducation internationale*, Paris, Éditions de la « Grande Revue », 1905.

— *Conférence sur l'enseignement intuitif. Conférences pédagogiques faites aux instituteurs délégués à l'Exposition universelle de 1878. 31 août 1878*, Paris, C. Delagrave, 1897.

— « *Projet d'établissement d'un Musée pédagogique* », *Manuel général de l'instruction primaire*, 2 mars 1878.

BUISSON Ferdinand, FARRINGTON Frederic E. éd., *French Educational Ideals of Today. An Anthology of the Molders of French Educational Thought of the Present*, New York, World Book Company, 1919.

- CARRIVE Pierre, *La nouvelle législation de l'enseignement primaire, exposé et commentaire, suivis du texte des lois, décrets, arrêtés, circulaires et programmes (y compris la loi du 19 juillet 1889)*, Paris, Hachette, 1889.
- COMPAYRÉ Gabriel, *Études sur l'enseignement et sur l'éducation*, Paris, Hachette, 1891.
- *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*, Paris, Hachette, 1879.
- COUYBA Charles-Maurice, *Classiques et modernes. La réforme de l'enseignement secondaire*, Paris, Flammarion, 1901.
- CUCHEVAL-CLARIGNY Athanase, *L'instruction publique en France. Observations sur la situation de l'instruction publique en France et sur les moyens de l'améliorer*, Paris, Hachette, 1883.
- Enquête sur l'enseignement secondaire. Procès-verbaux des dépositions, présentés par M. Ribot*, Paris, Imprimerie de la Chambre des députés - Mottiroz, 1899, 6 tomes.
- FARRINGTON Frederic E., *French Secondary Schools. An Account of the Origin, Development and Present Organization of Secondary Education in France*, Londres-Bombay-Calcutta, Longmans, Green and Co., 1910.
- *The Public Primary School System of France*, New York, Teachers College, 1906.
- FERRY Jules, « Musée pédagogique. Rapport au président de la république française », *Journal général de l'Instruction primaire*, 41<sup>e</sup> année, n<sup>o</sup> 20, 17 mai 1879.
- FRARY Raoul, *La question du latin*, Paris, L. Cerf, 1885.
- FRIED Alfred H., *Annuaire de la vie internationale*, Monaco, Institut international de la Paix, 1907.
- GRÉARD Octave, *La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours. Recueil des lois, décrets, ordonnances, arrêtés, règlements, décisions, avis, projets de loi*, Paris, Delalain frères, 1889-1902, 2<sup>e</sup> édition.
- *Éducation et instruction. Enseignement secondaire*, Paris, Hachette, 1889.
- *L'enseignement primaire à Paris dans le département de la Seine de 1867 à 1877*, Paris, Imprimerie centrale des chemins de fer, 1878.
- JOURDAIN Charles, *Rapport sur l'organisation et les progrès de l'instruction publique*, Paris, Imprimerie nationale, 1867.
- JULLIEN Marc-Antoine, dit Jullien de Paris, *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée, et séries de questions sur l'éducation*, Paris, L. Colas, 1817.
- KEMÉNY Franz, *L'enseignement international. Histoire, état actuel, avenir*, Ostende, Bureau international de documentation éducative, 1914.
- LEYGUES Georges, *L'école et la vie*, Paris, Calmann-Lévy, 1903.
- MARION Henri, *Le mouvement des idées pédagogiques en France depuis 1870. Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique*, Paris, Imprimerie nationale, 1889.
- MARTEL Félix, *Indications et conseils pratiques à l'usage des débutants et des candidats aux examens supérieurs de l'enseignement primaire*, Paris, C. Delagrave, 1899.
- MERLIN Alfred, « Notice sur la vie et les travaux de M. Charles-Victor Langlois, membre de l'Académie », *Comptes rendus des séances de l'Académie des inscriptions et belles-lettres*, vol. 93, n<sup>o</sup> 4, 1949, p. 394-409.
- Ministère de l'Instruction publique, *Le Musée pédagogique, 1879-1904. Historique et régime actuel*, Melun, Imprimerie administrative, 1904.
- *Le Musée pédagogique. Extrait du Rapport sur l'organisation et la situation de l'enseignement primaire public en France*, Paris, Imprimerie nationale, 1900.
- *Le Musée pédagogique, son origine, son organisation, son objet, d'après les documents officiels*, Paris, Imprimerie nationale, 1884.
- MOLINARI Gustave de, *De l'enseignement obligatoire. Discussion entre M. G. de Molinari et M. Frédéric Passy*, Paris, Guillaumin et Cie, 1859.

- MONOD Gabriel, *Allemands et Français. Souvenirs de campagne. Metz - Sedan - La Loire*, Paris, Sandoz et Fischbacher, 1872.
- Musée pédagogique, *Bibliothèque circulante à l'usage des instituteurs et des institutrices. Avis et catalogue*, Melun, Imprimerie administrative, sans date.
- Musée pédagogique et Bibliothèque centrale de l'enseignement primaire, *Catalogue des ouvrages et documents*, t. II, Paris, Imprimerie nationale, 1886.
- PÉCAUT Félix, *Études au jour le jour sur l'Éducation nationale, 1871-1879*, Paris, Hachette, 1881.
- PERREAU (prénom inconnu), *Rapport fait au nom de la Commission du budget chargé d'examiner le projet de loi portant sur la fixation du budget général de l'exercice 1901*, Paris, Imprimerie nationale, 1900.
- PETIT Édouard, *De l'école à la cité. Études sur l'éducation populaire*, Paris, F. Alcan, 1910.
- PIC Paul, *Traité élémentaire de la législation industrielle. Les lois ouvrières*, Paris, A. Rousseau, 1909.
- «Projet de loi sur l'enseignement primaire obligatoire, présenté par M. Bardoux, ministre de l'Instruction publique, des Cultes et des Beaux-arts», *Journal officiel*, 9 février 1879.
- Qui êtes-vous ? Annuaire des contemporains. Notices biographiques*, Paris, G. Ruffy, 1924.
- QUINET Edgard, *La République. Conditions pour la régénération de la France*, Paris, E. Dentu, 1872.
- REBER Joseph, *Ein blick auf Frankreich Schulwesen. Eine pädagogische Skizze*, Leipzig, R. Voigtländer's Verlag, 1897.
- RENAN Ernest, *La réforme intellectuelle et morale*, Paris, M. Lévy frères, 1872.
- RENDU Eugène, *Code de l'enseignement primaire obligatoire et gratuit. Commentaire de la loi du 28 mars 1882. Manuel pratique à l'usage des instituteurs, des pères de familles, des Commissions scolaires, des Juges de Paix et des Délégués cantonaux*, Paris, Durand et Pedone-Lauriel, 1883.
- *L'obligation légale de l'enseignement*, Paris, Hachette, 1872.
- *De l'enseignement obligatoire. Mémoire présenté à l'Empereur*, Paris, Hachette, 1853.
- ROBERT Charles, *L'instruction obligatoire*, Paris, Hachette, 1871.
- SALICIS Gustave, *Manual Training in France*, New York, New York College for the Training of Teachers, 1890.
- SCOTT Walter, *World Education. A Discussion of the Favorable Conditions for a World Campaign for Education*, Cambridge (Massachusetts), University Press, 1912.
- SIEGFRIED Jacques, *Les écoles supérieures de commerce*, Mulhouse, L. L. Bader, 1870.
- SIMON Jules, *La réforme de l'enseignement secondaire*, Paris, Hachette, 1874.
- Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur. Assemblée générale du 15 février 1880. Rapport de M. E. Laisné (secrétaire général) sur l'état de la Société*, 1880.
- Table générale des quinze premières années de la Revue pédagogique*, Paris, C. Delagrave, 1894.
- Tables de la Revue internationale de l'enseignement, 1878-1920*, Paris, Société d'enseignement supérieur, 1924.
- TOCQUEVILLE Alexis de, *De la démocratie en Amérique* [1835-1840], Paris, Gallimard, 1992, 2 t.
- VAUJANY Joseph, *L'école en France sous la Troisième République*, Paris, Perrin et Cie, 1912.
- WARIN Louis, *L'État et l'école, ou des devoirs et des droits de l'État en matière d'enseignement et d'éducation*, Paris, Fischbacher, 1885.
- WEIGERT Max, *Die Volksschule und der gewerbliche Unterricht in Frankreich. Mit besonderer Berücksichtigung des Schulwesens von Paris*, Berlin, Verlag von L. Simion, 1890.
- WOODWARD Calvin, *The Manual Training School, Comprising a Full Statement of its Aims, Methods, and Results, with Figured Drawings of Shop Exercises in Woods and Metals*, Boston, D. C. Heath & Co., 1887.
- WYCHGRAM Jakob, *L'instruction publique des femmes en France*, Paris, C. Delagrave, 1889.

## Rapports de missions et enquêtes sur les systèmes scolaires étrangers

- BARNEAUD Charles, *Origines et progrès de l'éducation en Amérique. Étude historique et critique. Les états primitifs*, Paris, A. Savaète-Desclée/De Brouwer et Cie, Paris/Lille, 1898.
- BAUDOIN Jean-Magloire, *Rapport sur l'état actuel de l'enseignement spécial et de l'enseignement primaire en Belgique, en Allemagne et en Suisse*, Paris, Imprimerie impériale, 1865.
- BORNECQUE Henri, *Questions d'enseignement secondaire des garçons et des filles en Allemagne et en Autriche*, Paris, C. Delagrave, 1909.
- BRÉAL Michel, *Excursions pédagogiques*, Paris, Hachette, 1884.
- BUISSON Benjamin *De l'enseignement supérieur des femmes en Angleterre, en Écosse et en Irlande*, Paris, G. Chamerot, 1883.
- *L'instruction primaire en Angleterre*, Paris, P. Dupont, 1880.
- *Le Musée pédagogique de Paris et celui de South-Kensington, à Londres*, Paris, P. Dupont, 1879.
- *Université de Londres*, Paris, Hachette, 1879.
- COUSIN Victor, *De l'instruction publique en Hollande*, Paris, F.-G. Levrault, 1837.
- *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays d'Allemagne et particulièrement en Prusse*, Paris, F.-G. Levrault, 1832.
- CUVIER Georges, NOËL François-Joseph, *Rapport sur l'instruction publique dans les nouveaux départements de la Basse-Allemagne*, Paris, Imprimerie de l'Université impériale, 1811.
- CUVIER Georges, NOËL François-Joseph, *Rapport sur les établissements d'instruction publique en Hollande et sur les moyens de les réunir à l'Université impériale*, Paris, 1811.
- DELTOUR François, *De l'enseignement secondaire classique en Allemagne et en France. Mémoire lu au conseil académique de Paris, le 27 novembre 1872, avec des notes et documents nouveaux sur l'état de l'enseignement secondaire en France en 1879*, Paris, Hachette, 1880.
- DEMOLINS Edmond, *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?* Paris, F. Didot, 1897.
- DUGARD Marie, *De la formation des maîtres de l'enseignement secondaire à l'étranger et en France*, Paris, A. Colin, 1903.
- *La société américaine, mœurs et caractères, la famille, rôle de la femme, écoles et universités*, Paris, Hachette, 1896.
- DREYFUS-BRISAC Edmond, *L'éducation nouvelle. Études de pédagogie comparée*, Paris, G. Masson, 1882-1888-1897, 3 tomes.
- DUMESNIL Georges, *La pédagogie dans l'Allemagne du Nord. Les programmes, comment on les enseigne, comment on apprend à les enseigner*, Paris, C. Delagrave, 1885.
- FRIEDEL Victor-Henri, *Problèmes pédagogiques. Notes et documents*, Paris, G. Roustan, 1913.
- *La pédagogie dans les pays étrangers. Problèmes et solutions*, Paris, G. Roustan, 1910.
- *Traitements des instituteurs et des institutrices à l'étranger*, Paris, Imprimerie nationale, 1903.
- *Documents relatifs à la réforme de l'enseignement secondaire en Prusse, 1900-1902*, Paris, C. Delagrave, 1902.
- GASTER Bernhard, *Meine Studienreise nach der französischen Schweiz, Frankreich und Belgien im Winterhalbjahr 1897-1898*, Stralsund, Königliche Regierungs-Buchdruckerei, 1899.
- GIRARDIN SAINT-MARC, *De l'instruction intermédiaire dans le midi de l'Allemagne*, Paris, F.-G. Levrault, 1835.

- HARTMANN Martin K. A., *Reiseindrücke und beobachtung eines deutschen neuphilologen in der Schweiz und in Frankreich*, Leipzig, Dr. P. Stoltes's Verlagsbuchhandlung, 1897.
- HAZEN William B., *The School and the Army in Germany and France*, New York, Harper & Brothers Publishers, 1872.
- HIPPEAU Célestin, *L'instruction publique aux États-Unis. Écoles publiques, collèges, universités, écoles spéciales, rapport adressé au ministre de l'Instruction publique*, Paris, Didier, 1878.
- *L'instruction publique dans l'Amérique du Sud. République Argentine*, Paris, Didier et Cie, 1879.
- *L'instruction publique dans les États du Nord. Suède, Norvège, Danemark*, Paris, Didier et Cie, 1876.
- *L'instruction publique en Allemagne*, Paris, Didier et Cie, 1873.
- *L'instruction publique en Angleterre*, Paris, Didier et Cie, 1872.
- *L'instruction publique en Italie*, Paris, Didier et Cie, 1875.
- *L'instruction publique en Russie*, Paris, Didier et Cie, 1878.
- HURET Jules, *En Allemagne. La Bavière et la Saxe*, Paris, E. Fasquelle, 1911.
- LANGLOIS Charles-Victor, « L'éducation aux États-Unis. Notes de voyage », *Questions d'histoire et d'enseignement*, Paris, Hachette, 1906, p. 97-229.
- « L'éducation aux États-Unis », *Enseignement et démocratie. Leçons professées à l'École des hautes études sociales*, A. Croiset et al., Paris, F. Alcan, 1905, p. 289-317.
- *La préparation professionnelle à l'enseignement secondaire*, Paris, Imprimerie nationale, 1902.
- *La question de l'enseignement secondaire en France et à l'étranger*, Paris, Société nouvelle, 1900.
- KLEMM Louis R., *European Schools. Or, What I Saw in the Schools of Germany, France, Austria, and Switzerland*, New York, Appleton, 1889.
- JUST Guillaume, *Les congrès des instituteurs allemands*, Paris, C. Delagrave, 1880.
- LECLERC Max, *L'éducation des classes moyennes et dirigeantes en Angleterre*, Paris, A. Colin, 1894.
- LEVASSEUR Émile, *L'enseignement primaire dans les pays civilisés*, Paris-Nancy, Berger-Levrault et Cie, 1897.
- LOIZILLON Marie, *L'éducation des enfants aux États-Unis. Rapport présenté à M. le ministre de l'Instruction publique, après une mission officielle*, Paris, Hachette, 1883.
- MANGENOT Charles, *L'enseignement primaire en Autriche-Hongrie. Organisation-statistique-budget*, Paris, Lecène - Oudin et Cie, 1892.
- MONTUCCI Henry, DEMONGEOT Jacques, *De l'enseignement secondaire en Angleterre et en Écosse*, Paris, Imprimerie impériale, 1868.
- PASSY Paul, *L'instruction primaire aux États-Unis. Rapport présenté au ministre de l'Instruction publique*, Paris, C. Delagrave, 1885.
- PÉCAUT Félix, *Deux mois de mission en Italie*, Paris, Hachette, 1880.
- PINLOCHE Auguste, *L'enseignement secondaire en Allemagne d'après les documents officiels*, Paris, C. Delagrave, 1900.
- *La réforme de l'éducation en Allemagne au XVIII<sup>e</sup> siècle. Basedow et le philanthropinisme*, Paris, A. Colin, 1889.
- RENDU Eugène, *De l'éducation populaire dans l'Allemagne du Nord et de ses rapports avec les doctrines philosophiques et religieuses*, Paris, Hachette, 1855.
- *De l'instruction primaire à Londres*, Paris, Hachette, 1853.
- SADLER Michael éd., *Education in the USA. Part II*, vol. XI, Londres, H. M. Stationery Office, 1902.
- *Education in the USA. Part I*, vol. X, Londres, H. M. Stationery Office, 1902.

- *Education in Germany*, vol. IX, Londres, H. M. Stationery Office, 1902.
  - *Education in Scandinavia, Switzerland, Holland and Hungary*, vol. VIII, Londres, H. M. Stationery Office, 1902.
  - *Rural Education in France*, vol. VII, Londres, H. M. Stationery Office, 1902.
  - *Preparatory Schools for Boys; Their Place in English Secondary Education*, vol. VI, Londres, H. M. Stationery Office, 1900.
  - *Educational Systems of Cape Colony, Natal, Commonwealth of Australia, New Zealand, Ceylon and Malta*, vol. V, Londres, H. M. Stationery Office, 1901.
  - *Educational Systems of the Dominion of Canada, Newfoundland and the West Indies*, vol. IV, Londres, H. M. Stationery Office, 1901.
  - *National Organisation of Education in Switzerland; Secondary Education in Prussia, Baden and Sweden; Teaching of Modern Languages; Higher Commercial Education in France, Germany and Belgium*, vol. III, Londres, H. M. Stationery Office, 1898.
  - *Education in England and Wales; Physical Education; the Heuristic Method of Teaching; University Education in France*, vol. II, Londres, H. M. Stationery Office, 1898.
  - *Education in England, Wales, Ireland, France, Germany, Denmark, Belgium*, vol. I, Londres, H. M. Stationery Office, 1897.
- SALICIS Gustave, *De l'enseignement manuel et professionnel en Allemagne et dans les pays du Nord. Rapport à M. le ministre de l'Instruction publique sur une mission relative à l'enseignement du travail manuel dans divers pays étrangers*, Paris, C. Delagrave, 1887.
- SCOTT Jonathan F., *Patriots in the Making. What America Can Learn from France and Germany*, New York - Londres, D. Appleton and Company, 1916.
- SEELEY Levi, *The Common-school System of Germany and Its Lessons to America*, New York - Chicago, E. L. Kellog & Co., 1896.
- VACHON Marius, *Pour la défense de nos industries d'art. L'instruction artistique des ouvriers en France, en Angleterre, en Allemagne et en Autriche*, Paris, A. Lahure, 1899.

## Rapports et comptes rendus de congrès internationaux et d'expositions universelles

- BAGNAUX J. de, *Conférence sur le mobilier de classe, le matériel de l'enseignement et les musées scolaires faite aux instituteurs délégués à l'Exposition universelle*, Paris, Hachette, 1879.
- BÉRENGER Henry, *Ministère du commerce, de l'industrie, des postes et des télégraphes. Exposition universelle internationale de 1900. Direction générale de l'exploitation. Congrès international de l'enseignement secondaire, tenu à Paris du 31 juillet au 5 août 1900. Procès-verbaux sommaires*, Paris, Imprimerie nationale, 1900.
- BUISSON Benjamin, *Exposition internationale de Saint-Louis, 1904. Section française. Rapport du groupe 1 (instruction primaire)*, Paris, Comité français des expositions à l'étranger, 1908.
- *L'enseignement primaire aux congrès d'éducation et à l'Exposition scolaire de Chicago*, Paris, Hachette, 1896.
  - *Rapport sur l'instruction publique à l'Exposition universelle de La Nouvelle-Orléans (1884-1885)*, Paris, Chaix, 1886.
- BUISSON Ferdinand, *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Philadelphie en 1876, présenté à M. le ministre de l'Instruction publique au nom de la Commission envoyée par le ministère à Philadelphie*, Paris, Imprimerie nationale, 1878.
- *Devoirs d'écoliers américains, recueillis à l'Exposition de Philadelphie (1876) et traduits par A. Legrand*, Paris, Hachette, 1877.

- *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne en 1873*, Paris, Imprimerie nationale, 1875.
- Bureau international des fédérations d'institutrices et d'instituteurs, *Deuxième congrès de l'enseignement primaire. Compte rendu officiel*, Paris, Imprimerie rapide P. Mani, 1910.
- BUROSSE J.-J., *Rapport d'un instituteur de Bordeaux, délégué de l'État à l'Exposition universelle de Paris (1878)*, Bordeaux, Veuve J. Pechade, 1878.
- CHASLE Émile, *Exposition universelle internationale de 1878 à Paris. Groupe II – Classe 7. Rapport sur l'enseignement secondaire*, Paris, Imprimerie nationale, 1880.
- CHEVALIER Michel, *Exposition universelle de 1867 à Paris. Rapports du jury international publiés sous la direction de M. Michel Chevalier*, t. XIII, Groupe X. Objets spécialement exposés en vue d'améliorer la condition physique et morale de la population – Classes 89 à 95, Paris, Imprimerie administrative de P. Dupont, 1868.
- COMPAYRÉ Gabriel, *Rapports de la délégation envoyée à l'Exposition colombienne de Chicago par le ministère de l'Instruction publique. 1893. Enseignement secondaire*, Paris, Hachette et Cie, 1896.
- *Rapports de la délégation envoyée à l'Exposition colombienne de Chicago par le ministère de l'Instruction publique. 1893. Enseignement supérieur*, Paris, Hachette et Cie, 1896.
- Conférence intercantonale des chefs du département de l'Instruction publique de la Suisse romande, *L'école primaire à l'Exposition universelle – Paris 1900*, Sion, Klein-dienst & Schmid, 1903.
- Conférences pédagogiques faites aux instituteurs primaires venues à Paris pour l'Exposition universelle de 1878, Paris, Hachette, 1878.
- Congrès international de l'enseignement primaire. *Analyse des mémoires*, Paris, Delagrave-Hachette, 1889.
- Congrès international de l'enseignement primaire. *Compte rendu des séances*, Paris, Delagrave-Hachette, 1889.
- Le congrès international de l'enseignement secondaire à l'Exposition universelle de 1900. *Procès-verbaux et comptes rendus officiels*, Paris, A. Colin, 1901.
- Le congrès international de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire en 1889, Paris, G. Chamerot, 1890.
- Congrès international de l'enseignement technique tenu à Anvers, les 14, 15 et 16 avril 1898. *Rapports et discussions*, Anvers, J. Theunis, 1898.
- Congrès international de l'enseignement technique, commercial et industriel. *Compte rendu des travaux. 20-25 septembre 1886*, Paris-Bordeaux, Guillaumin-Féret, 1887.
- Congrès international des sociétés laïques d'enseignement populaire tenu à Paris en 1900, Paris, Imprimerie Bouillant, 1900.
- DEFODON Charles, *Promenade à l'Exposition scolaire de 1867. Souvenir de la visite des instituteurs*, Paris, Hachette, 1868.
- DU MESNIL Armand, *Lettre à Jules Ferry*, Paris, Hachette, 1880.
- FAVETTE Louis Gaston, « Enseignement industriel et commercial », *Exposition internationale de Chicago en 1893. Ministère du commerce, de l'industrie des postes et des télégraphes. Rapports publiés sous la direction de M. Camille Krantz. Comité 33. Éducation et enseignement*, L. G. Favette, J. Steeg, Paris, Imprimerie nationale, 1894, p. 1-87.
- GAMBETTA LÉON, *Discours et plaidoyers politiques de M. Gambetta, publiés par Joseph Reinach*, t. II, Deuxième partie (19 février 1871 - 24 juillet 1872), Paris, G. Charpentier, 1881.
- GUEX François, *Éducation et instruction. Rapport présenté au Haut Conseil fédéral sur le groupe I de l'Exposition universelle Paris 1900*, Lausanne, Payot, 1903.
- HODGINS George, *Special Report to the Honorable the Minister of Education on the Ontario*

- Educational Exhibit and the Educational Features of the International Exhibition at Philadelphia, 1876*, Toronto, Hunter, Rose & Co, 1877.
- International Conference on Education. Held at Philadelphia, July 17 and 18, in Connection with the International Exhibition of 1876*, Washington, Government Printing Office, 1877.
- International Exhibition, 1862. Reports by the Juries on the Subjects in the 29 Classes into which the Exhibition was Divided*, Londres, Printed for the Society of arts by William Clowes & sons, 1863.
- JACQUEMART Paul, *Exposition universelle internationale de 1900, à Paris. Rapports du jury international. Classe 6 : enseignement technique*, t. I, Paris, Imprimerie nationale, 1903.
- KERGOMARD Pauline, *Exposition universelle de 1889. Monographies pédagogiques. Les écoles maternelles (anciennes salles d'asile)*, Paris, Imprimerie nationale, 1889.
- LADREYT Marie-Casimir, *L'instruction publique en France et les écoles américaines*, Paris, J. Hetzel, 1883.
- LEBLANC René, *Exposition universelle internationale de 1900 à Paris. Rapports du jury international. Classe 1 : éducation de l'enfant, enseignement primaire, enseignement des adultes*, Paris, Imprimerie nationale, 1901.
- LEMONNIER Henry, « Enseignement secondaire », *Exposition universelle internationale de 1900 à Paris. Rapports du jury international. Groupe I. Éducation et enseignement. Classe 2 à 4*, Paris, Imprimerie nationale, 1902, p. 1-108.
- LEVASSEUR Émile, « Instruction primaire et secondaire », *Exposition universelle de Vienne en 1873. Rapports*, t. IV, Paris, Imprimerie nationale, 1875, p. 351-529.
- LIARD Louis, LANGLOIS Charles-Victor, « Instruction publique. Étranger », *Exposition universelle internationale de 1900 à Paris. Rapports du jury international. Introduction générale*, t. I, Paris, Imprimerie nationale, 1903, p. 1-122.
- *Exposition universelle internationale de 1900 à Paris. Rapports du jury international, introduction générale*, t. I, *Première partie. Instruction publique*, Paris, Imprimerie nationale, 1903.
- Ligue belge de l'enseignement, *Congrès international de l'enseignement*, Bruxelles, Office de publicité, 1882.
- MARTIN Eugène, « L'enseignement du travail manuel aux États-Unis », dans Benjamin Buisson, *L'enseignement primaire aux congrès d'éducation et à l'Exposition scolaire de Chicago*, Paris, Hachette, 1896, p. 235-257.
- MEZONA., *Rapport général sur l'Exposition scolaire universelle de 1878*, Cahors, Pignères, 1879.
- Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, *Recueil des monographies pédagogiques publiées à l'occasion de l'Exposition universelle de 1889*, Paris, Imprimerie nationale, 1889, 6 volumes.
- MONOD Émile, *L'Exposition universelle de 1889. Grand ouvrage illustré, historique, encyclopédique, descriptif*, t. II, Paris, Dentu, 1890.
- OZENNE Jean, DU SOMMERARD Eugène, *Exposition universelle de Vienne. France - Commission supérieure. Rapport adressé à S. E. le Ministre de l'agriculture et du commerce*, Paris, Imprimerie nationale, 1874.
- PARIS Émile, *Congrès international de l'enseignement technique commercial et industriel. Tenu à Paris du 6 au 11 août 1900, sous la présidence de M. Bouquet*, Paris, Nony et Cie, 1900.
- PICARD Alfred, *Exposition universelle internationale de 1900 à Paris. Le bilan d'un siècle (1801-1900)*, Paris, Imprimerie nationale, 1907.
- *Exposition universelle internationale de 1889 à Paris. Rapport général*, t. IV, Paris, Imprimerie nationale, 1890.
- Proceedings of the International Congress of Education of the World's Columbian Exposition*,

- Chicago, July 25-28, 1893, *under the Charge of the National Educational Association of the United States*, New York, Little, 1894.
- RAOULX J.-J., *Rapport sur l'Exposition universelle de 1878. Éducation et enseignement*, Marseille, Imprimerie de Blanc et Bernard, 1880.
- Rapports sur l'Exposition scolaire de Paris en 1867, adressés aux gouvernements cantonaux et à la Société des instituteurs de la Suisse romande par les délégués des cantons et de la Société : MM. Chappuis-Vuichoud, Maillard, Favre, Biolley, Paroz, Fromaigeat et Guerne. Rapports complétés, mis en ordre et précédés d'une introduction par A. Daguët, président de la délégation et rapporteur général*, Lausanne, Imprimerie Borgeaud, 1868.
- RAUBER (prénom inconnu), *Congrès international de l'enseignement, tenu à Bruxelles du 22 au 29 août 1880. Comptes rendus des assemblées générales. Rapport*, Paris, C. de Mourgues, 1880.
- RHEIMS B., *Congrès international de l'enseignement tenu à Bruxelles, du 22 au 29 août 1880. Deuxième section. Enseignement secondaire*, Paris, C. de Mourgues, 1880.
- Special Report by the Bureau of Education. Educational Exhibits and Conventions at the World's Industrial and Cotton Centennial Exposition, New-Orleans, 1884-1855. Part II. Proceedings of the International Congress of Educators*, Washington, Government Printing Office, 1886.
- STEEG Jules, « Enseignement », *Exposition internationale de Chicago en 1893. Ministère du commerce, de l'industrie des postes et des télégraphes. Rapports publiés sous la direction de M. Camille Krantz. Comité 33. Éducation et enseignement*, L. G. Favette, J. Steeg, Paris, Imprimerie nationale, 1894, p. 89-131.
- *Exposition internationale de Chicago, 1893. Éducation et enseignement. Comité 33*, Paris, Imprimerie nationale, 1894.
- Travaux d'instituteurs français, recueillis à l'Exposition universelle de Paris (1878) et mis en ordre par MM. de Bagnaux, Berger, Brouard, Buisson et Defodan*, Paris, Hachette, 1879.
- Troisième congrès international de l'enseignement technique, commercial et industriel. Compte rendu des travaux*, Paris-Bordeaux, Guillaumin-Féret, 1896.
- VIVANTI Eduardo éd., *Atti del congresso internazionale per l'insegnamento commerciale tenuto a Venezia dal 4 all'8 maggio 1899*, Venise, C. Ferrari, 1899.

## Revues, bulletins et périodiques consultés

### France

- Bibliothèque de l'École des chartes*
- Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique*
- Bulletin de l'Amicale primaire des Hautes-Alpes*
- Bulletin de la Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur. Études de 1878*, Paris, Hachette, 1878.
- Bulletin de la Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur. Constitution de la Société*, Paris, Hachette, 1878.
- Bulletin mensuel du Musée social*
- Bulletin universitaire de l'enseignement secondaire*, Paris, A. Colin, 1894.
- Courrier des Alpes. Écho de la Savoie*
- Journal des instituteurs, 1870-1914*
- Journal général de l'Instruction primaire*

*Journal officiel de la République française*  
*L'enseignement libre. Bulletin de la Ligue de la liberté d'enseignement*  
*Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur, 1890-1914*  
*Revue des deux mondes*  
*Revue internationale de l'enseignement, 1881-1914*  
*Revue pédagogique, 1882-1916*  
*Revue universitaire, 1892-1914*

## Étranger

*Allgemeine deutsche Lehrerzeitung : zugleich Organ der allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen und des Deutschen Lehrer-Pensionsverbandes, 1893-1900*  
*Bulletin de la Ligue de l'enseignement (Belgique)*  
*Deutsche Blätter für Erziehenden Unterricht*  
*Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen, 1895-1902*  
*Die Lehrerin : Organ des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins*  
*Education (A monthly magazine devoted to the science, art, philosophy, and literature of education)*  
*Educational Review, 1896-1904*  
*Hamburgische Schulzeitung : eine Wochenschrift für pädagogische Theorie, Kunst und Erfahrung*  
*Ligue internationale de l'enseignement. Premier Bulletin, 15 février 1891*  
*School Review, 1893-1914*  
*Science*  
*Vie ouvrière*

## Bibliographie

### Histoire politique, sociale et culturelle

- ANDERSON Benedict, *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte, 1996.
- APRILE Sylvie, RAPOPORT Michel éd., *Le monde britannique, 1815-(1914)-1931*, Paris, Atlande, 2010.
- BARBEY-SAY Hélène, *Le voyage de France en Allemagne de 1871 à 1914*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1994.
- BENJAMIN Walter, *Paris, capitale du XIX<sup>e</sup> siècle [1939]*, Paris, Allia, 2003.
- BOURGUINAT Nicolas, PELLISTRANDI Benoit, *Le XIX<sup>e</sup> siècle en Europe*, Paris, A. Colin, 2003.
- CABANEL Patrick, *Les protestants, la République et la gauche, de 1870 à nos jours*, Bruxelles, Complexe, 2000.
- CARRÉ Jean-Marie, *Les écrivains français et le mirage allemand*, Paris, Boivin, 1947.
- CHANET Jean-François, *Vers l'armée nouvelle. République conservatrice et réforme militaire, 1871-1879*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006.
- *Naissance des « intellectuels », 1880-1900*, Paris, Minit, 1990.
- CHATRIOT Alain, « Réformer le social sous la Troisième République », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° 56-4 bis, 2009, p. 40-53.
- CUSSET François, *French Theory. Foucault, Derrida, Deleuze & Cie et les mutations de la vie intellectuelle aux États-Unis*, Paris, La Découverte, 2003.

- DESROSÈRES Alain, *L'argument statistique*, t. I, *Pour une sociologie historique de la quantification*, t. II, *Gouverner par les nombres*, Paris, Presses de l'École des mines, 2008.
- DIGEON Claude, *La crise allemande de la pensée française*, Paris, PUF, 1959.
- GELLNER Ernest, *Nations et nationalisme*, Paris, Seuil, 1989.
- GIBEAU Guy, « L'apport de la psychologie et de la sociologie en éducation », *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, P. Chenard, P. Doray éd., Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2005, p. 7-24.
- GROSSI Verdiana, *Le pacifisme européen (1889-1914)*, Bruxelles, E. Bruylant, 1994.
- HAROLD Josephson éd., *Biographical Dictionary of Modern Peace Leaders*, Westport, Greenwood Press, 1985.
- HOBBSAWM Eric, *Nations et nationalismes depuis 1780. Programme, mythe, réalité*, Paris, Galilimard, 1992.
- HOBBSAWM Eric, RANGER Terence éd., *The Invention of Tradition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- HORNE Janet R., *A Social Laboratory for Modern France. The Musée Social and the Rise of the Welfare State*, Durham, Duke University Press, 2002.
- LESPINET-MORET Isabelle, *L'Office du travail (1891-1914). La République et la réforme sociale*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2007.
- NICOLAS Serge, *Études d'histoire de la psychologie*, Paris, L'Harmattan, 2009.
- PORTES Jacques, *Une fascination réticente. Les États-Unis dans l'opinion française*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1990.
- ROGER Philippe, *L'ennemi américain, généalogie de l'antiaméricanisme français*, Paris, Seuil, 2002.
- RUHLMANN Jean, *Ni bourgeois ni prolétaires. La défense des classes moyennes en France au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Seuil, 2001.
- SIWEK-POUYDESSEAU Jeanne, *Le syndicalisme des fonctionnaires jusqu'à la guerre froide (1848-1948)*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1989.
- THIESSE Anne-Marie, *Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans le discours patriotique*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1997.
- *La création des identités nationales. Europe, XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Seuil, 1999.
- TOPALOV Christian éd., *Laboratoires du nouveau siècle. Les nébuleuses réformatrices et ses réseaux en France, 1880-1914*, Paris, Éditions de l'EHESS, 1999.
- WEBER Max, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme [1904-1905]*, Paris, Plon, 1964.

## Histoire comparée, globale et transnationale

- BABY Sophie, Michelle ZANCARINI-FOURNEL éd., *Histoires croisées. Réflexions sur la comparaison internationale en histoire*, n° 5 des Cahiers Irice, 2010.
- BENDER Thomas, *A Nation Among Nations. America's Place in World History*, New York, Hill and Wang, 2006.
- BRIAN Éric, « Statistique administrative et internationalisme statistique pendant la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle », *Histoire & Mesure*, vol. 4, n° 3-4, 1989, p. 201-224.
- CAILLÉ Alain, DUFOIX Stéphane éd., *Le tournant global des sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2013.
- CHARLE Christophe, *La crise des sociétés impériales, Allemagne, France, Grande-Bretagne (1900-1940). Essai d'histoire sociale comparée*, Paris, Seuil, 2001.
- *Les intellectuels en Europe au XIX<sup>e</sup> siècle. Essai d'histoire comparée*, Paris, Seuil, 1996.
- CLAVIN Patricia, « Defining transnationalism », *Contemporary European History*, vol. 14, n° 4, 2005, p. 421-429.

- Comment faire l'histoire du monde, n° 400 d'*Esprit*, 2013.
- CONRAD Sebastian, *Globalgeschichte. Eine Einführung*, Munich, C. H. Beck, 2013.
- *Globalisierung und Nation im Deutschen Kaiserreich*, Munich, C. H. Beck, 2006.
- DOUKI Caroline, MINARD Philippe, « Histoire globale, histoires connectées : un changement d'échelle historiographique ? », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° 54-4 bis, 2007, p. 7-21.
- DEZALAY Yves, « Les courtiers de l'international. Héritiers cosmopolites, mercenaires de l'impérialisme et missionnaires de l'universel », Actes de la recherche en sciences sociales, n° 151-152, 2004, p. 26-31.
- DREYFUS Michel, « Mutualité et organisations politiques et sociales internationales (1889-1939) », *Vingtième Siècle*, n° 48, 1995, p. 92-102.
- DUMOULIN Laurence, « Les *policy transfer studies* : analyse critique et perspectives », *Critique internationale*, n° 48, 2010, p. 9-24.
- Écrire l'histoire du monde*, n° 154 du *Débat*, 2009.
- ERTLER Klaus-Dieter, « La théorie des systèmes luhmannienne. Un nouveau paradigme des sciences sociales », *Philosophiques*, vol. 21, n° 1, 1994, p. 3-17.
- ESPAGNE Michel, *En deçà du Rhin. L'Allemagne des philosophes français au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Cerf, 2004.
- *Les transferts culturels franco-allemands*, Paris, PUF, 1999.
- ESPAGNE Michel, LAGIER Françoise, WERNER Michael, *Philologiques II. Le maître de langues. Les premiers enseignants d'allemand en France : 1830-1850*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1991.
- ESPAGNE Michel, WERNER Michael, *Transferts. Les relations interculturelles dans l'espace franco-allemand (XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles)*, Paris, Éditions Recherches sur les civilisations, 1988.
- « La construction d'une référence culturelle allemande en France. Genèse et histoire (1750-1914) », *Annales ESC*, vol. 42, n° 4, 1987, p. 969-992.
- ESPAGNE Michel, WERNER Michael éd., *Philologiques I. Contribution à l'histoire des disciplines littéraires en France et en Allemagne au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1990.
- L'étranger ou la question des modèles et transferts*, n° 4 de la *Revue française de science politique*, 2009.
- GAGNON Marc André, « Les réseaux de l'internationalisme statistique (1885-1914) », *L'ère du chiffre. Systèmes statistiques et traditions nationales / The Age of Numbers. Statistical Systems and National Traditions*, J.-P. Beaud, J.-G. Prévost éd., Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2000, p. 189-220.
- GALOPIN Marcel, *Les expositions internationales au XX<sup>e</sup> siècle et le Bureau international des expositions*, Paris, L'Harmattan, 1997.
- GEYER Martin H., PAULMANN Johannes éd., *The Mechanics of Internationalism. Culture, Society and Politics from the 1840's to the First World War*, Oxford-Londres, Oxford University Press, 2008.
- GREENHALGH Paul, *Ephemeral Vistas. The Expositions Universelles, Great Exhibitions and World's Fairs, 1851-1939*, Manchester, Manchester University Press, 1988.
- GREGAREK Rainer, « Le mirage de l'Europe sociale. Associations internationales de politique sociale au tournant du XX<sup>e</sup> siècle », *Vingtième Siècle*, n° 48, 1995, p. 103-118.
- GROSSER Pierre, « L'histoire mondiale / globale, une jeunesse exubérante mais difficile », *Vingtième Siècle*, n° 110, 2011, p. 3-18.
- HAAS Peter, « Epistemic communities and international policy coordination », *International Organization*, vol. 46, n° 4, 1992, p. 1-35.

- HARRISON Mark, « Disease, diplomacy and international commerce : the origins of international sanitary regulation in the nineteenth century », *Journal of Global History*, vol. 1, n° 2, 2006, p. 197-217.
- HASSENTEUFEL Patrick, « De la comparaison internationale à la comparaison transnationale. Les déplacements de la construction d'objets comparatifs en matière de politiques publiques », *Revue française de science politique*, vol. 55, n° 1, 2005, p. 113-132.
- HAUPT Heinz-Gerhard, « Une nouvelle sensibilité : la perspective "transnationale" », *Cahiers Jaurès*, n° 200, 2011, p. 173-180.
- HEILBRON Johan *et al.*, « Vers une histoire transnationale des sciences sociales », *Sociétés contemporaines*, n° 73, 2009, p. 121-145.
- HERREN Madeleine, *Internationale Organisationen seit 1865. Eine Globalgeschichte der internationalen Ordnung*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2009.
- *Hintertüren zur Macht. Internationalismus und modernisierungsorientierte Außenpolitik in Belgien, der Schweiz und den USA, 1865-1914*, Munich, Oldenbourg, 2000.
- IRIYE Akira, *Global and Transnational History. Its Past, Present, and Future*, New York, Palgrave Macmillan, 2013.
- *Global Community. The Role of International Organizations in the Making of the Contemporary World*, Berkeley, University of California Press, 2002.
- IRIYE Akira, OSTERHAMMEL Jürgen éd., *A History of the World. A World Connecting, 1870-1945*, Cambridge, Harvard University Press, 2012.
- JOYEUX-PRUNEL Béatrice, « Les transferts culturels. Un discours de la méthode », *Hypothèses*, n° 1, 2002, p. 151-161.
- *Nul n'est prophète en son pays ? L'internationalisation de la peinture des avant-gardes parisiennes, 1855-1914*, Paris, Musée d'Orsay - N. Chaudun, 2009.
- KECK Margaret, SIKKINK Kathryn, *Activists beyond Borders. Advocacy Networks in International Politics*, Ithaca, Cornell University Press, 1998.
- KOCKA Jürgen, « Comparison and beyond », *History and Theory*, n° 42, 2003, p. 39-44.
- KOTT Sandrine, « Dynamiques de l'internationalisation : l'Allemagne et l'Organisation internationale du travail (1919-1940) », *Critique internationale*, n° 52, 2011, p. 69-84.
- « Les organisations internationales, terrains d'étude de la globalisation. Jalons pour une approche socio-historique », *Critique internationale*, n° 52, 2011, p. 9-16.
- « Une communauté épistémique du social ? Experts de l'OIT et internationalisation des politiques sociales dans l'entre-deux-guerres », *Genèses*, n° 71, 2008, p. 26-46.
- KOTT Sandrine, NADAU Thierry, « Pour une pratique de l'histoire sociale comparative. La France et l'Allemagne contemporaines », *Genèses*, n° 17, 1994, p. 103-111.
- LAQUA Daniel, « Transnational intellectual cooperation, the League of Nations, and the problem of order », *Journal of Global History*, vol. 6, n° 2, 2011, p. 223-247.
- LAQUA Daniel éd., *Internationalism Reconfigured. Transnational Ideas and Movements between the World Wars*, Londres - New York, I. B. Tauris, 2011.
- LEONARDS Chris, RANDERAAD Nico, « Transnational experts in social reform, 1840-1880 », *International Review of Social History*, n° 55, 2010, p. 215-239.
- MACKENZIE David, *A World Beyond Borders. An Introduction to the History of International Organizations*, Toronto, University of Toronto Press, 2010.
- MITCHELL Allan, *The Great Train Race. Railways and the Franco-German Rivalry, 1815-1914*, New York - Oxford, Berghahn Books, 2000.
- *The Divided Path. The German Influence on Social Reform in France after 1870*, Chapel Hill - Londres, University of North Carolina Press, 1991.
- *Victors and Vanquished. The German Influence on Army and Church in France after 1870*, Chapel Hill - Londres, The University of North Carolina Press, 1984.

- *The German Influence in France after 1870. The Formation of the French Republic*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1979.
- NOIRIEL Gérard, « Transferts culturels : l'exemple franco-allemand. Entretien avec Michel Espagne », *Genèses*, n° 8, 1992, p. 146-154.
- PAILLETTE Céline, « Épidémies, santé et ordre international. Organisations sanitaires internationales (1903-1923) », *Monde(s), Histoire, Espaces, Relations*, n° 2, 2012, p. 238-256.
- PATEL Kiran Klaus, *Nach der Nationalfixiertheit. Perspektiven einer transnationalen Geschichte. Antrittsvorlesung*, Berlin, Humboldt-Universität zu Berlin, 2004.
- PAUL Harry W., *The Sorcerer's Apprentice. The French Scientist's Image of German Science, 1840-1919*, Gainesville, University of Florida Press, 1972.
- PINOT DE VILLECHENON Florence, *Les expositions universelles*, Paris, PUF, 1992.
- PROCHASSON Christophe, « Les congrès, lieux de l'échange intellectuel. Introduction », *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, n° 7, 1989, p. 5-22.
- RANDERAAD Nico, « The international statistical congress (1853-1876) : knowledge transfers and their limits », *European History Quarterly*, vol. 41, n° 1, 2011, p. 50-65.
- *States and Statistics in the Nineteenth Century. Europe by Numbers*, Manchester, Manchester University Press, 2010.
- RASMUSSEN Anne, « Tournant, inflexions, ruptures : le moment internationaliste », *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, n° 19, 2001, p. 27-41.
- *L'internationale scientifique, 1890-1914*, thèse de doctorat, EHESS Paris, 1995.
- « Les Congrès internationaux liés aux Expositions universelles de Paris (1867-1900) », *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, n° 7, 1989, p. 23-44.
- RODGERS Daniel T., *Atlantic Crossings. Social Politics in a Progressive Age*, Cambridge, The Belknap Press of Harvard University, 1998.
- ROLLET Catherine, « La santé et la protection des enfants vues à travers les congrès internationaux », *Annales de démographie historique*, n° 101, 2001, p. 113-116.
- ROSENTAL Paul-André éd., *Health and Safety at Work. A Transnational History*, vol. 7, n° 2, de *Journal of Modern European History*, 2009.
- RUPP Leila J., *Worlds of Women. The Making of an International Women's Movement*, Princeton, Princeton University Press, 1997.
- SAUNIER Pierre-Yves, *Transnational History*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2013.
- *Trajectoire de recherche. De l'histoire de Lyon à l'histoire des organisations internationales : un récit à l'envers de l'évidence*, Habilitation à diriger des recherches, Paris, EHESS, 2010.
- « Les régimes circulatoires du domaine social 1800-1940 : projets et ingénierie de la convergence et de la différence », *Genèses*, n° 71, 2008, p. 4-25.
- « Circulations, connexions et espaces transnationaux », *Genèses*, n° 57, 2007, p. 110-126.
- « Les voyages municipaux américains en Europe, 1900-1940. Une piste d'histoire transnationale », *Formation and Transfer of Municipal Administrative Knowledge*, N. Randerad éd., Baden-Baden, Nomos (*Jahrbuch für Europäische Verwaltungsgeschichte*, vol. 15), 2003, p. 267-288.
- SAUNIER Pierre-Yves, IRIYE Akira éd., *The Palgrave Dictionary of Transnational History*, Londres, Palgrave Macmillan, 2009.
- SCHORAEDER-GUDEHUS Brigitte, RASMUSSEN Anne, *Les fastes du progrès. Le guide des expositions universelles, 1851-1992*, Paris, Flammarion, 1992.
- TYRELL Ian, « Reflections on the transnational turn in United States history : theory and practice », *Journal of Global History*, vol. 4, n° 3, 2009, p. 453-474.
- *Transnational Nation. United States History in Global Perspective since 1789*, New York, Palgrave Macmillan, 2007.

- Union des associations internationales, *Les congrès internationaux de 1681 à 1899, de 1900 à 1919. Liste complète*, Bruxelles, UAI, 1960-1964.
- VILTARD Yves, « L'étrange carrière du concept d'épistémè en science politique », *Raisons politiques*, n° 23, 2006, p. 195-201.
- WERNER Michael, ZIMMERMANN Bénédicte, *De la comparaison à l'histoire croisée*, Paris, Seuil, 2004.
- « Penser l'histoire croisée : entre empirie et réflexivité », *Annales. Histoire, Sciences sociales*, vol. 58, n° 1, 2003, p. 7-36.
- WILFERT-PORTAL Blaise, « La place de la littérature étrangère dans le champ littéraire français autour de 1900 », *Histoire & Mesure*, vol. 23, n° 2, 2008, p. 69-101.
- YOUNG Paul, *Globalization and the Great Exhibition. The Victorian New World Order*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2009.
- ZÚÑIGA Jean-Paul éd., *Pratiques du transnational. Terrains, preuves, limites*, Paris, La Bibliothèque du Centre de recherches historiques, 2011.

## Histoire de l'éducation en France

- ALAMERCERY Vincent, « L'historiographie française de l'éducation. Essai de cartographie de ses objets et de ses auteurs », *Histoire de l'éducation*, n° 117, 2008, p. 97-116.
- AUSPITZ Katherine, *The Radical Bourgeoisie. The Ligue de l'Enseignement and the Origins of the Third Republic 1866-1885*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982.
- BARTHÉLÉMY Pascal, PICARD Emmanuelle, ROGERS Rebecca éd., *L'enseignement dans l'Empire colonial français (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)*, n° 128 de l'*Histoire de l'éducation*, 2010.
- BAUDELLOT Christian, ESTABLET Roger, *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Seuil, 2009.
- BELHOSTE Bruno, « L'enseignement secondaire français et les sciences au début du XX<sup>e</sup> siècle. La réforme de 1902 des plans d'études et des programmes », *Revue d'histoire des sciences*, vol. 44, n° 4, 1990, p. 371-400.
- BODÉ Gérard, MARCHAND Philippe éd., *Formation professionnelle et apprentissage, XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, Actes du colloque international « L'histoire de la formation technique et professionnelle en Europe du XVIII<sup>e</sup> siècle au milieu du XX<sup>e</sup> siècle », Paris-Lille, INRP - Revue du Nord, 2003.
- BOURQUIN Jean-Christophe, *L'État et les voyageurs savants. Légitimités individuelles et volontés politiques. Les missions du ministère de l'Instruction publique (1840-1914)*, thèse de doctorat, Université de Paris I Panthéon-Sorbonne, 1993.
- BRIAND Jean-Pierre, CHAPOULIE Jean-Michel, « L'institution scolaire, les familles, les collectivités locales, la politique d'État. Le développement de la scolarisation sous la III<sup>e</sup> République », *Histoire de l'éducation*, n° 66, 1995, p. 15-46.
- *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarité prolongée sous la Troisième République*, Paris, CNRS - INRP - Presses de l'ENS de Fontenay-Saint-Cloud, 1992.
- BROC Numa, « La géographie française face à la science allemande (1870-1914) », *Annales de géographie*, n° 86, 1977, p. 71-94.
- BUCY Guy, « Désertion scolaire et absentéisme dans l'école de Jules Ferry », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 2, 2003, p. 145-168.
- *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'État, l'école, les entreprises et la certification des compétences*, Paris, Belin, 1998.
- CABANEL Patrick, « École et nation : l'exemple des livres de lecture scolaires (XIX<sup>e</sup> et première moitié du XX<sup>e</sup> siècle) », *Histoire de l'éducation*, n° 126, 2010, p. 33-54.

- CAPLAT Guy éd., *Les inspecteurs généraux de l'Instruction publique. Dictionnaire biographique, 1802-1914*, Paris, INRP-CNRS, 1986.
- CARAVOLAS Jean, *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières. Précis et anthologie thématique*, Montréal-Tübingen, Presses de l'université de Montréal - G. Narr Verlag, 2000.
- CASPARD Pierre, « Un modèle pour Ferdinand Buisson ? La religion dans la formation des maîtres à Neuchâtel (XIX<sup>e</sup> siècle) », *Éducation, religion, laïcité (XVII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle). Continuités, tensions et ruptures dans la formation des élèves et des enseignants*, J.-F. Condet éd., Lille, IRHS - Université Charles de Gaulle, 2010, p. 121-142.
- CASPARD Pierre éd., *Guide international de la recherche en histoire de l'éducation / International Guide for Research in the History of Education*, Berne, INRP - P. Lang, 1995.
- CASPARD Pierre éd., *La presse d'éducation et d'enseignement, XVIII<sup>e</sup> siècle - 1940. Répertoire analytique*, Paris, INRP-CNRS, 1981-1991, 4 volumes.
- CASPARD Pierre, CASPARD-KARYDIS Pénélope, « Presse pédagogique et formation continue des instituteurs (1815-1940) », *Recherche et formation*, n° 23, 1996, p. 106-108.
- CASPARD Pierre, LUC Jean-Noël, SAVOIE Philippe éd., *Lycées, lycéens, lycéennes. Deux siècles d'histoire*, Lyon, INRP, 2005.
- CHANET Jean-François, *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996.
- CHANET Jean-François, PARISOT Guillaume, « Les trois instituteurs de l'Aisne, héros ou victimes de la guerre ? Construction et transformations d'un mythe éducatif (1870-1929) », *Histoire de l'éducation*, n° 135, 2012, p. 25-65.
- CHAPAUTOT Johann, « L'ONUËF, face à l'Allemagne, du rejet à la séduction (1910-1939) », *Échanges culturels et relations diplomatiques. Présences françaises à Berlin au temps de la République de Weimar*, H.-M. Bock, G. Krebs éd., Paris, Presses universitaires de la Sorbonne nouvelle, 2004, p. 135-142.
- CHAPOULIE Jean-Michel, *L'école d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010.
- « L'enseignement primaire supérieur, de la loi Guizot aux écoles de la III<sup>e</sup> République », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° 36, 1989, p. 413-437.
- CHARLE Christophe, *La République des universitaires, 1870-1940*, Paris, Seuil, 1994.
- CHOPPIN Alain, « Politique du livre scolaire et construction de l'identité nationale dans la France du XIX<sup>e</sup> siècle », *Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento*, P. L. Ballini, G. Pécout éd., Venise, Istituto veneto di scienze, lettere ed arti, 2010, p. 189-205.
- CIBOIS Philippe, « La question du latin : des critiques du XVIII<sup>e</sup> siècle au revival du XIX<sup>e</sup> », *L'information littéraire*, n° 52, 2000, p. 7-28.
- CITRON Suzanne, « Enseignement secondaire et idéologie élitiste entre 1880 et 1914 », *Le Mouvement social*, n° 96, 1976, p. 81-101.
- COMPÈRE Marie-Madeleine, *Du collège au lycée (1500-1850). Généalogie de l'enseignement secondaire*, Paris, Gallimard, 1985.
- COMPÈRE Marie-Madeleine, SAVOIE Philippe, « L'histoire de l'école et de ce qu'on y apprend », *Revue française de pédagogie*, n° 2, 2005, p. 107-146.
- COMPÈRE Marie-Madeleine, SAVOIE Philippe éd., *L'établissement scolaire. Des collèges d'humanités à l'enseignement secondaire : XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, n° 90 de l'*Histoire de l'éducation*, 2001.
- CONDETTE Jean-François, « Entre savoir universitaire et savoir-faire pédagogique. La difficile naissance du stage dans l'enseignement secondaire français (1880-1914) : actualité de débats anciens », *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? Enjeux et pratiques*, D. G. Brassart, G. Legrand éd., t. I, Artois, Université d'Artois, 2009, p. 35-51.
- *Histoire de la formation des enseignants en France (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)*, Paris, L'Harmattan, 2007.

- DALANÇON Alain, *Histoire du SNES. Plus d'un siècle de murissement des années 1840 à 1966-1967*, t. 1, Paris, IHRSES, 2003.
- DAUPHIN Stéphanie, *Octave Gréard, réformateur de l'enseignement primaire du Second Empire à la Belle Époque*, thèse de doctorat, Université Paris 4 Sorbonne, 2012.
- DÉLOYE Yves, *École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1994.
- DENIS Daniel, KAHN Pierre éd., *L'école de la Troisième République en question. Débats et controverses dans le « Dictionnaire de pédagogie » de Ferdinand Buisson*, Berne, P. Lang, 2006.
- *L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du « Dictionnaire de pédagogie » de Ferdinand Buisson*, Paris, CNRS, 2003.
- DIEBOLT Claude, « Le mythe de Ferry : une analyse cliométrique », *Revue d'économie politique*, vol. 115, n° 4, 2005, p. 471-497.
- « Les effectifs scolarisés en France : XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles », *Revue internationale de pédagogie*, vol. 45, n° 2, 1999, p. 197-213.
- Division des sciences et lettres du ministère de l'Instruction publique, *Bulletin de la section d'histoire moderne et contemporaine*, fascicule 10, Paris, Imprimerie nationale, 1977.
- DUBOIS Jérémie, *Enseigner l'italien en France de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à la veille de la Deuxième Guerre mondiale. Entre enjeux disciplinaires et relations franco-italiennes*, thèse de doctorat, École pratique des hautes études, 2010.
- DUBOIS Patrick, « Figures de l'école juste et politique scolaire dans les années fondatrices de la Troisième République », *Revue française de pédagogie*, n° 159, 2007, p. 13-22.
- *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878-1911)*, Berne, P. Lang, 2002.
- *Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson. Répertoire biographique des auteurs*, Paris, INRP, 2002.
- « Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson et ses auteurs (1878-1887) », *Histoire de l'éducation*, n° 85, 2000, p. 25-47.
- DURKHEIM Émile, *Éducation et sociologie*, Paris, F. Alcan, 1922.
- *L'évolution pédagogique en France. Des origines à la Renaissance*, Paris, F. Alcan, 1938.
- DUVAL Nathalie, « L'École des Roches, phare français au sein de la nébuleuse de l'éducation nouvelle (1899-1944) », *Paedagogica Historica*, vol. 42, n° 1-2, 2006, p. 63-75.
- *L'École des Roches. Une nouvelle école pour les élites*, Paris, Belin, 2009.
- ENFERT Renaud d', « L'introduction du travail manuel dans les écoles primaires de garçons », *Histoire de l'éducation*, n° 113, 2007, p. 35-41.
- FALAIZE Benoît, HEIMBERG Charles, LOUBES Olivier éd., *L'école et la nation*, Lyon, ENS Éditions, 2013.
- FALCUCCI Clément, *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIX<sup>e</sup> siècle*, Toulouse, Privat, 1939.
- FURET François, OZOUF Jacques, *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Minuit, 1977, 2 tomes.
- GAILLARD Jean-Michel, *Un siècle d'école républicaine*, Paris, Seuil, 2000.
- GARNIER Bruno éd., *Politiques et rhétoriques de l'« École juste » avant la Cinquième République*, n° 159 de la *Revue française de pédagogie*, 2007.
- GARNIER Bruno, *Figures de l'égalité. Deux siècles de rhétoriques politiques en éducation (1750-1950)*, Louvain-la-Neuve, Bruylant-Academia, 2010.
- *Les combattants de l'école unique. Introduction à l'édition critique de L'Université nouvelle par « les Compagnons », des origines à la dispersion du groupe (1917-1933)*, Lyon, INRP, 2008.
- GAUTHERIN Jacqueline, *Une discipline pour la république. La science de l'éducation en France (1882-1914)*, Berne, P. Lang, 2002.

- GAVOILLE Jacques, LUC Jean-Noël, « Faut-il brûler les statistiques de l'enseignement primaire ? », *Histoire de l'éducation*, n° 33, 1987, p. 47-64.
- GEAY Bertrand, *Le syndicalisme enseignant*, Paris, La Découverte, 2005.
- GERBOD Paul, « Associations et syndicalisme universitaires de l'enseignement secondaire public, 1828-1928 », *Le Mouvement social*, n° 55, 1966, p. 3-45.
- GESLOT Jean-Charles, *Victor Duruy : historien et ministre (1811-1894)*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2009.
- GIRAULT Jacques, *Instituteurs, professeurs, une culture syndicale dans la société française (fin XIX<sup>e</sup> - XX<sup>e</sup> siècle)*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1996.
- GONTARD Maurice, *L'œuvre scolaire de la Troisième République. L'enseignement primaire en France de 1876 à 1914*, Toulouse, CRDP, 1976.
- « Une réforme de l'enseignement secondaire au XIX<sup>e</sup> siècle : "la bifurcation" (1852-1865) », *Revue française de pédagogie*, n° 20, 1972, p. 6-14.
- GREVET René, *L'avènement de l'école contemporaine en France (1789-1835)*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2001.
- GREW Raymond, HARRIGAN Patrick, *School, State, and Society. The Growth of Elementary Schooling in Nineteenth-Century France. A Quantitative Analysis*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1991 (traduction française : *L'école primaire en France au XIX<sup>e</sup> siècle. Essai d'histoire quantitative*, Paris, Éditions de l'EHESP, 2002).
- GRÈZES-RUEFF François, LEDUC Jean, *Histoire des élèves en France. De l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, A. Colin, 2007.
- GUILLAUME Sylvie, LACHAISE Bernard, *Dictionnaire des parlementaires d'Aquitaine sous la Troisième République*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 1998.
- HARRIGAN Patrick, NEGILA Victor, *Lycéens et collégiens sous le Second Empire. Étude statistique sur les fonctions sociales de l'enseignement secondaire public d'après l'enquête de Victor Duruy (1864-1865)*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1979.
- HULIN Nicole, *L'enseignement et les sciences. Les politiques de l'éducation en France au début du XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, L'Harmattan, 2009.
- HULIN Nicole éd., *Sciences naturelles et formation de l'esprit. Autour de la réforme de l'enseignement de 1902. Études et documents*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2002.
- *Physique & Humanités scientifiques. Autour de la réforme de l'enseignement de 1902. Études et documents*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2000.
- ISAMBERT-JAMATI Viviane, « Une réforme des lycées et collèges. Essai d'analyse sociologique de la réforme de 1902 », *L'Année sociologique*, vol. 20, 1971, p. 9-60.
- *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, PUF, 1970.
- LELIÈVRE Françoise, LELIÈVRE Claude, *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Nathan, 1991.
- LEMBRÉ Stéphane, *L'école des producteurs. Aux origines de l'enseignement technique en France, 1800-1940*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2013.
- LUC Jean-Noël, « Territoires et pratiques de l'histoire de l'éducation. Le point de vue d'un historien des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles », *40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de la maturité? Questions vives*, A. Vergnioux éd., Caen, PUC-CRDP de Basse-Normandie, 2009, p. 115-128.
- *L'invention du jeune enfant au XIX<sup>e</sup> siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997.
- « L'illusion statistique », *Annales ESC*, vol. 41, n° 4, 1986, p. 887-911.
- *La statistique de l'enseignement primaire aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. Politique et mode d'emploi*, Paris, INRP-Economica, 1985.

- MAILLET Jean, « L'évolution des effectifs de l'enseignement secondaire de 1809 à 1961 », *La scolarisation en France depuis un siècle*, Actes du colloque tenu à Grenoble en mai 1968, P. Chevalier éd., Paris - La Haye, Mouton, 1974, p. 115-174.
- MAJAUULT Joseph, *Le Musée pédagogique. Origines et formation (1872-1879)*, Paris, CNDP, 1978.
- MARCHAND Philippe, « L'enseignement technique et professionnel en France, 1800-1919. Essai de bilan historiographique », *Techniques & Culture*, n° 45, 2005, p. 2-13.
- MARCHAND Philippe éd., *Le baccalauréat et la certification des études secondaires. Exception française ou pratique européenne ? (1808-2008)*, hors-série n° 24 de *La Revue du Nord*, 2010.
- MAYEUR Françoise, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, t. III, *De la Révolution à l'école républicaine*, Paris, Perrin, 2004.
- *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977.
- MERCIER Delphine, « L'enseignement de la morale au quotidien : le rôle des inspecteurs primaires, 1880-1914 », *Histoire de l'éducation*, n° 105, 2005, p. 45-66.
- MOLE Frédéric, *L'école laïque pour une République sociale. Controverses pédagogiques et politiques (1900-1914)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010.
- MORDER Robis, « La Troisième République, l'État, l'école : le mouvement ouvrier entre autonomie et compromis », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, n° 78, 2005, p. 2735.
- NIQUE Christian, LELIÈVRE Claude, *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*, Paris, Plon, 1993.
- NORA Pierre, « Le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson, cathédrale de l'école primaire », *Les lieux de mémoire*, t. I, *La République*, P. Nora éd., Paris, 1984, p. 353-378.
- OGNIER Pierre, *Une école sans Dieu ? 1880-1895. L'invention d'une morale laïque sous la III<sup>e</sup> République*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2008.
- OZOUF Jacques, *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*, Paris, Julliard-Gallimard, 1973.
- OZOUF Jacques, OZOUF Mona, *La République des instituteurs*, Paris, Gallimard-Seuil, 1993.
- OZOUF Mona, *L'École, l'Église, la République, 1871-1914*, Paris, Seuil, 1982.
- PIOBETA Jean-Baptiste, *Le baccalauréat de l'enseignement secondaire*, Paris, J.-B. Baillière et fils, 1937.
- POUPEAU Franck, VANHEE Olivier, « L'école émancipée », *Revue Agone*, n° 29-30, 2003, p. 135-144.
- PROST Antoine, « De l'enquête à la réforme. L'enseignement secondaire des garçons de 1898 à 1902 », *Histoire de l'éducation*, n° 119, 2008, p. 29-80.
- « Pour une histoire "par en bas" de la scolarisation républicaine », *Histoire de l'éducation*, n° 57, 1993, p. 59-74.
- *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1968.
- PROST Antoine, DEBÈNE Marc, CHARTIE Anne-Marie et al., *Repenser l'école obligatoire*, Paris, A. Michel (SCEREN-CNDP), 2004.
- PROST Antoine, FALAIZE Benoît éd., *École, histoire et nation*, n° 126 de *l'Histoire de l'éducation*, 2010.
- REYKE Régis de, « Le rayonnement de l'École des Roches dans le champ éducatif français (1899-1952) », *Études sociales*, n° 124, 1996, p. 197-216.
- ROGERS Rebecca, « L'éducation des filles : un siècle et demi d'historiographie », *Histoire de l'éducation*, n° 115-116, 2007, p. 37-79.

- *Les bourgeoises au pensionnat. L'éducation féminine au XIX<sup>e</sup> siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2007.
- ROGERS Rebecca éd., *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*, Lyon, ENS Éditions, 2004.
- ROGERS Rebecca, THÉBAUD Françoise, *La fabrique des filles. L'éducation des filles de Jules Ferry à la pilule*, Paris, Textuel, 2010.
- ROUGIER-PINTIAUX Pascale, « Les institutrices et l'introduction du travail manuel dans les écoles primaires de garçons du XIX<sup>e</sup> siècle », *Revue de sociologie française*, vol. 29, n<sup>o</sup> 2, 1988, p. 275-292.
- SAVOIE Philippe, *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914). Aux origines d'un service public*, Lyon, ENS Éditions, 2013.
- « Autonomie et personnalité des lycées : la réforme administrative de 1902 et ses origines », *Histoire de l'éducation*, n<sup>o</sup> 90, 2002, p. 169-204.
- SENTILHES Armelle, « L'audiovisuel au service de l'enseignement : projections lumineuses et cinéma scolaire, 1880-1940 », *La Gazette des archives*, n<sup>o</sup> 173, 1996, p. 165-182.
- VERNEUIL Yves, « Un protestant à la tête de l'enseignement secondaire : Élie Rabier », *Histoire de l'éducation*, n<sup>o</sup> 110, 2006, p. 111-139.
- « Les professeurs de l'enseignement secondaire au début du XX<sup>e</sup> siècle : entre corporatisme et esprit de catégorie », *Carrefours de l'éducation*, n<sup>o</sup> 17, 2004, p. 103-117.

## Histoire comparée et internationale de l'éducation

- ALBISETTI James C., « The French *Lycées de Jeunes Filles* in international perspective, 1878-1910 », *Paedagogica Historica*, vol. 40, n<sup>o</sup> 1-2, 2004, p. 143-156.
- « European perceptions of American coeducation, 1865-1914 : ethnicity, religion and culture », *Paedagogica Historica*, vol. 37, n<sup>o</sup> 1, 2001, p. 123-138.
- « American women's colleges through European eyes, 1865-1914 », *History of Education Quarterly*, vol. 32, n<sup>o</sup> 4, 1992, p. 439-458.
- *Secondary School Reform in Imperial Germany*, Princeton, Princeton University Press, 1983.
- ALEXANDRE Philippe, « Le patriotisme à l'école en France et en Allemagne, 1871-1914. Essai d'étude comparatiste », *Apprendre et enseigner en Allemagne et en France*, S. Fisch, F. Gauzy, C. Metzger éd., Stuttgart, F. Steiner Verlag, 2007, p. 80-103.
- ANDERSON Robert, « The idea of secondary school in nineteenth-century Europe », *Paedagogica Historica*, vol. 40, n<sup>o</sup> 1, 2004, p. 93-106.
- AYÇOBERRY Pierre, « Pèlerins, auditeurs, conférenciers. Des universitaires français en Allemagne, 1820-1939 », *Themenportal Europäische Geschichte*, 2007. En ligne : [<http://www.europa.clio-online.de/2007/Article=272>] (consulté le 10 février 2014).
- BARTH Volker éd., *Innovation and Education at International Exhibitions*, Paris, Bureau international des Expositions, 2007.
- BENAVOT Aaron, RIDDLE Phyllis, « The expansion of primary education, 1870-1940 : trends and issues », *Sociology of Education*, vol. 61, n<sup>o</sup> 3, 1988, p. 191-210.
- Bilancio e prospettive della storia dell'educazione in Europa. Colloquio internazionale – Brescia, 7, 8, 9 ottobre 2004*, n<sup>o</sup> 12 d'Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche, 2005.
- BOLI John, THOMAS George, *Constructing World Culture. International Nongovernmental Organizations since 1875*, Stanford, Stanford University Press, 1999.

- BOLI John, RAMIREZ FRANCISCO, « Compulsory schooling in the western cultural context », *Emergent Issues in Education. Comparative Perspectives*, R. F. Arnove, P. G. Altbach, G. Kelly éd., Albany, State University of New York Press, 1992, p. 25-38.
- BOLI John, RAMIREZ FRANCISCO, MEYER John W., « Explaining the origins and expansion of mass education », *Comparative Education Review*, vol. 29, n° 2, 1985, p. 145-170.
- CABANEL Patrick, *Le tour de la nation par des enfants. Romans scolaires et espaces nationaux (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)*, Paris, Belin, 2007.
- CAMARA BASTOS Maria Helena, « Ferdinand Buisson no Brasil. Pistas, vestígios et sinais de suas ideias pedagógicas (1870-1900) », *Historia da educação*, vol. 4, n° 8, 2000, p. 791-99.
- CARON Jean-Claude, « Former des élites au XIX<sup>e</sup> siècle : entre modèles nationaux et normalisation européenne (Allemagne, France, Grande-Bretagne), 1815-1914 », *Administration et Éducation*, n° 4, 2007, p. 25-37.
- CARUSO Marcelo, « World systems, world society, world polity : theoretical insights for a global history of education », *History of Education*, vol. 37, n° 6, 2008, p. 825-840.
- CARUSO Marcelo, KOINZER Thomas, MAYER Christine, PRIEM Karin éd., *Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive*, Cologne, Böhlau, 2013.
- CARUSO Marcelo, TENORTH Heinz-Helmar éd., *Internationalisierung. Internationalisation. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive. Comparing Educational Systems and Semantics*, Francfort-Berne, P. Lang, 2002.
- CHANET Jean-François, « Instruction publique, éducation nationale et liberté d'enseignement en Europe occidentale au XIX<sup>e</sup> siècle », *Paedagogica Historica*, vol. 41, n° 1-2, 2005, p. 9-29.
- CHARLE Christophe, « Jalons pour une histoire transnationale des universités », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, n° 121, 2013, p. 21-42.
- « Sciences morales, sciences sociales, sciences politiques et le débat sur la " crise fin de siècle " en Europe », *Revue germanique internationale*, n° 6, 2007, p. 17-37.
- « Les références étrangères des universitaires. Essai de comparaison entre la France et l'Allemagne, 1870-1970 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 148, 2003, p. 819.
- « Ambassadeurs ou chercheurs ? Les relations internationales des professeurs de la Sorbonne sous la III<sup>e</sup> République », *Genèses*, n° 14, 1994, p. 42-62.
- CHARLE Christophe, SCHRIEWER Jürgen, WAGNER Peter éd., *Transnational Intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*, Francfort - New York, Campus Verlag, 2004.
- CICCHINI Marco, « Un bouillon de culture pour les sciences de l'éducation ? Le congrès international d'éducation morale (1908-1934) », *Paedagogica Historica*, vol. 40, n° 5-6, 2004, p. 633-656.
- CIPOLLA Carlo Maria, *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Bologne, Il Mulino, 2002.
- COMPÈRE Marie-Madeleine, *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Paris-Berne, INRP - P. Lang, 1995.
- COMPÈRE Marie-Madeleine éd., *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris, INRP-Economica, 1997.
- CONEJEROS MALDONADO Juan Pablo, *La influencia cultural francesa en la educación chilena, 1840-1880*, Santiago, Universidad católica cardenal Raúl Silva Henríquez, 1999.
- DEL DUJO Angel Garcia, « El museo pedagógico nacional y las corrientes pedagógicas contemporáneas », *Historia de la Educación*, n° 4, 1985, p. 169-182.
- DELIEUVIN Marie-Claude, *Marc-Antoine Jullien de Paris, 1775-1848. Théoriser et organiser l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 2003.

- DEPAEPE Marc, *Zum Wohl des Kindes ? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*, Weinheim-Louvin, Deutscher Studien Verlag - Leuven University Press, 1993.
- DITTRICH Klaus, « Appropriation, representation and cooperation as transnational practices : the example of Ferdinand Buisson », *The Nation State and Beyond. Governing Globalization Processes in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries*, I. Lühr, R. Wenzlhuemer éd., Berlin-Heidelberg, Springer-Verlag, 2013, p. 149-173.
- « “Germania facile princeps” ? Das deutsche Bildungswesen und die Weltausstellungen des 19. und früher 20. Jahrhunderts », *Dogil yeongu / Korean Journal of German Studies*, n° 23, 2012, p. 103-131.
- « La modernisation du système éducatif à travers les expositions universelles, 1873-1904 », *Japon pluriel*, n° 8, 2011, p. 347-356.
- *Experts Going Transnational. Education at World Exhibitions during the Second Half of the Nineteenth Century*, thèse de doctorat, Université de Portsmouth, 2010.
- « Die amerikanische Referenz der republikanischen Grundschule Frankreichs : Kulturtransfer auf Weltausstellungen im 19. Jahrhundert », *Transkulturalität. Gender- und bildungshistorische Perspektiven*, W. Gippert, P. Götte, E. Kleinau éd., Bielefeld, Transcript, 2008, p. 161-180.
- DORÉ Robert, *Essai d'une bibliographie des congrès internationaux*, Paris, Librairie Champion, 1923.
- DROUX Joëlle, « L'internationalisation de la protection de l'enfance : acteurs, concurrences et projets transnationaux (1900-1925) », *Critique internationale*, n° 52, 2011, p. 17-33.
- DROUX Joëlle, HOFSTETTER Rita éd., « Internationalisation in education : issues, challenges, outcomes », *Paedagogica Historica*, vol. 50, n° 1-2, 2014.
- DRUBAY André, *Une fédération internationale d'enseignants : la FIPESO. Esquisse historique de 1912 à nos jours*, supplément au numéro du *Bulletin international de la FIPESO*, 1993.
- DUKE Benjamin, *The History of Modern Japanese Education. Constructing the National School System, 1872-1890*, New Jersey, Rutgers University Press, 2009.
- DUPONT-BOUCHAT Marie-Sylvie, « Le mouvement international en faveur de la protection de l'enfance (1880-1914) », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, n° 5, 2003, p. 207-223.
- « Du tourisme pénitentiaire à “l'Internationale des philanthropes”. La création d'un réseau pour la protection de l'enfance à travers les congrès internationaux (1840-1914) », *Paedagogica Historica*, vol. 38, n° 2-3, 2002, p. 533-563.
- DUPONT-MOUCHAT Marie-Sylvie, PIERRE Éric éd., *Enfance et justice au XIX<sup>e</sup> siècle. Essais d'histoire comparée de la protection de l'enfance 1820-1914. France, Belgique, Pays-Bas, Canada*, Paris, PUF, 2001.
- DUVAL Nathalie, « L'éducation nouvelle dans les sociétés européennes à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle », *Histoire, économie et société*, vol. 21, n° 21-1, 2002, p. 71-86.
- FEUERHAHN Wolf, RABAUULT-FEUERHAHN Pascale éd., *La fabrique internationale de la science. Les congrès scientifiques de 1865 à 1945*, n° 10 de la *Revue germanique internationale*, 2010.
- FONTAINE Alexandre, *Transferts culturels et déclinaison de la pédagogie européenne. Le cas franco-romand au travers de l'itinéraire d'Alexandre Daguët (1816-1894)*, thèse de doctorat, Universités de Paris 8 et de Fribourg (Suisse), 2013.
- FRIJHOFF Willem, « L'enseignement secondaire : un concept opératoire pour l'Europe moderne ? », *Histoire de l'éducation*, n° 124, 2009, p. 73-93.
- FRIJHOFF Willem éd., *L'offre d'école. Éléments pour une étude comparée des politiques éducatives au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Presses de la Sorbonne - INRP, 1983.

- FUCHS Eckhardt, « The creation of new international networks in education : the League of Nations and educational organizations in the 1920s », *Paedagogica Historica*, vol. 43, n° 2, 2007, p. 199-209.
- « Von der Weltausstellung zum Museum : zur Entstehung des Schulmuseums im 19. Jahrhundert », *Zur Geschichte der Museen im 19. Jahrhundert, 1789-1918*, B. Graf, H. Möbius éd., Berlin, G + H Verlag, 2006, p. 137-154.
- « Educational sciences, morality and politics : international educational congresses in the early twentieth century », *Paedagogica Historica*, vol. 40, n° 5-6, 2004, p. 757-784.
- « Popularisierung, Standardisierung und Politisierung : Wissenschaft auf den Weltausstellungen des 19. Jahrhunderts », *Die Weltausstellung von 1851 und ihre Folgen - The Great Exhibition and Its Legacy*, F. Bosbach, J. R. Davis, S. Bennett, T. Brockmann, W. Filmer-Sankey éd., Munich, K. G. Saur, 2002, p. 205-221.
- « Räume und Mechanismen der internationalen Wissenschaftskommunikation und Ideenzirkulation vor dem Ersten Weltkrieg », *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, vol. 27, n° 1, 2002, p. 122-140.
- « The politics of the republic of learning : international scientific congresses in Europe, the Pacific Rim, and Latin America », *Across Cultural Borders. Historiography in Global Perspective*, E. Fuchs, B. Stuchey éd., Lanham, Rowman and Littlefield, 2002, p. 205-244.
- « Das Deutsche Reich auf den Weltausstellungen vor dem Ersten Weltkrieg », *Comparativ*, vol. 9, n° 5-6, 1999, p. 61-88.
- FUCHS Eckhardt éd., *Bildung International. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen*, Wurtzbourg, Ergon Verlag, 2006.
- FUCHS Eckhardt, DREWEK Peter, ZIMMER-MÜLLER Michael, *Internationale Rezeption in pädagogischen Zeitschriften im deutsch-amerikanischen Vergleich 1871-1945/1950*, Berlin, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, 2010.
- FUCHS Eckhardt, SCHRIEWER Jürgen, « Internationale Organisationen als Global Players in Bildungspolitik und Pädagogik », *Zeitschrift für Pädagogik*, vol. 53, n° 2, 2007, p. 145-148.
- GANDOULY Jacques, « La réponse à la défaite dans le système éducatif en France et en Allemagne après 1870 et 1918 : Jules Ferry et Carl Heinrich Becker », *Nachkriegsgesellschaften in Deutschland und Frankreich im 20. Jahrhundert - Sociétés d'après-guerre en France et en Allemagne au XX<sup>e</sup> siècle*, I. Mieck, P. Guillen éd., Munich, Oldenbourg, 1998, p. 145-160.
- *Pédagogie et enseignement en Allemagne de 1800 à 1945*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 1997.
- GEITZ Henry, HEIDEKING Jürgen, HERBST Jürgen éd., *German Influences on Education in the United States to 1917*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995.
- GERBOD Paul, « L'enseignement à l'étranger vu par les pédagogues français (1800-1914) », *Histoire de l'éducation*, n° 5, 1979, p. 19-29.
- GIPPERT Wolfgang, « Das Ausland als Chance und Modell : Frauenbildung im viktorianischen England im Spiegel von Erfahrungsberichten deutscher Lehrerinnen », *Transkulturalität. Gender- und bildungshistorische Perspektiven*, W. Gippert, P. Götte, E. Kleinau éd., Bielefeld, Transcript, 2008, p. 181-199.
- GOLDBERG Bettina, « The forty-eighters and the school system in America : the theory and practice of reform », *The German Forty-Eighters in the United States*, C. L. Brancaforte éd., New York, P. Lang, 1989, p. 203-218.
- GONON Philipp, *Das Internationale Argument in der Bildungsreform. Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II*, Berne, P. Lang, 1998.

- GOODMAN Joyce, McCULLOCH Gary, RICHARDSON William éd., « "Empires overseas" and "empires at home". Postcolonial and transnational perspectives on social change in the history of education », *Paedagogica Historica*, vol. 45, n° 6, 2009.
- GOODMAN Joyce, ROGERS Rebecca, ALBISETTI James C. éd., *Girls' Secondary Education in the Western World. From the 18th to the 20th Century*, New York, Palgrave Macmillan, 2010.
- GREEN Andy, *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, Londres, Palgrave Macmillan, 1990.
- GRELON André, « Du bon usage du modèle étranger : la mise en place de l'École centrale des arts et manufactures », *La formation des ingénieurs en perspective. Modèles de référence et réseaux de médiation, XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, I. Gouzévitch, A. Grelon, A. Karvar éd., Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004, p. 17-21.
- GROMBACH Hannah, *Bibliographie des principaux organismes et congrès internationaux dans le domaine des sciences appliquées*, Zurich, École polytechnique, 1945.
- HIGGINSON James H., « Michael Ernest Sadler (1861-1943) », *Perspectives. Revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. 24, n° 3-4, 1994, p. 473-489.
- HOFSTETTER Rita, *Genève : creuset des sciences de l'éducation (fin du XIX<sup>e</sup> siècle - première moitié du XX<sup>e</sup> siècle)*, Genève, Droz, 2010.
- *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIX<sup>e</sup> siècle*, Berne, P. Lang, 1998.
- HOFSTETTER Rita, MAGNIN Charles, CRIBLEZ Lucien, JENZER Carlo éd., *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au XIX<sup>e</sup> siècle*, Berne, P. Lang, 1999.
- HOFSTETTER Rita, SCHNEUWLY Bernard, « The International Bureau of Education (1925-1968) : a platform for designing a "chart of world aspirations for education" », *European Educational Research Journal*, vol. 12, n° 2, 2013, p. 215-230.
- JEISMANN Karl-Ernst, *Das preussische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasium als Schule des Staates und der Gebildeten, 1787-1817*, Stuttgart, Klett, 1974.
- JONES Phillip W., *International Policies for Third World Education. Unesco, Literacy and Development*, New York, Routledge, 1988.
- KARADY Victor, « La migration internationale d'étudiants en Europe, 1890-1940 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 145, 2002, p. 47-60.
- « Stratégies de réussite et modes de faire-valoir de la sociologie chez les durkheimiens », *Revue française de sociologie*, vol. 20, n° 1, 1979, p. 49-82.
- KARNAOUCH Denise, « Féminisme et coéducation en Europe avant 1914 », *CLIO. Histoire, Femmes et Sociétés*, n° 18, 2003, p. 21-41.
- KERSTING Christa, « Weibliche Bildung und Bildungspolitik : das International Council of Women und seine Kongresse in Chicago (1893), in London (1899) und Berlin (1904) », *Paedagogica Historica*, vol. 44, n° 3, 2008, p. 327-346.
- KHOI Lê Thành, *Éducation et civilisations. Genèse du monde contemporain*, Paris, Horizons du monde - Unesco, 2001.
- KÖNIG Wolfgang, *Wilhelm II und die Moderne. Der Kaiser und die technisch-industrielle Welt*, Paderborn, Schöningh, 2007.
- LAWN Martin éd., *Modelling the Future. Exhibitions and the Materiality of Education*, Oxford, Symposium Books, 2009.
- LAWN Martin, GROSVENOR Ian éd., *Materialities of Schooling. Design, Technology, Objects, Routines*, Oxford, Symposium Books, 2005.
- LEFÈVRE Patrick, GUBIN Éliane, « Obligation scolaire et société en Belgique au XIX<sup>e</sup> siècle.

- Réflexions à propos du premier projet de loi sur l'enseignement obligatoire (1883)», *Revue belge de philologie et d'histoire*, vol. 63, n° 2, 1985, p. 324-376.
- LIMAGE Leslie, *The Growth of Literacy in Historic Perspective. Clarifying the Role of Formal Schooling and Adult Learning Opportunities*, Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006, Paris, Unesco, 2005.
- LUC Jean-Noël, SAVOIE Philippe éd., *L'État et l'éducation en Europe, XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, n° 134 de *l'Histoire de l'éducation*, 2012.
- MAJAULT Joseph, *Centres de documentation pédagogique en Europe occidentale. Étude comparée*, Paris, Unesco, 1960.
- MARTIN Jean-Paul, « L'émergence des Ligues de l'enseignement en Europe, de la tentative cosmopolite à l'invention de la laïcité (1864-1876) », *L'intelligentsia européenne en mutation (1850-1875). Darwin, le Syllabus et leurs conséquences*, A. Dierkens éd., Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1998, p. 109-131.
- MATASCI Damiano, « Aux origines des *rankings* : le système scolaire français face à la comparaison internationale (1870-1914) », *Histoire & Mesure*, vol. XXIX, 2014, p. 91-118.
- « L'éducation, terrain d'action internationale. Le Bureau international de l'enseignement technique dans les années 1930 », *Relations internationales*, n° 151, 2012, p. 37-48.
- « Le système scolaire français et ses miroirs. Les missions pédagogiques entre comparaison internationale et circulation des savoirs (1842-1914) », *Histoire de l'éducation*, n° 125, 2010, p. 5-26.
- MEIYAO Wu, « The reception of foreign educational thought by modern China (1909-1948) : an analysis in terms of Luhmannian selection and self-reference », *Paedagogica Historica*, vol. 45, n° 3, 2009, p. 309-328.
- MELTON James V. H., *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.
- MÉLY Benoît, *La question de la séparation des Églises et de l'école dans quelques pays européens : Allemagne, France, Grande-Bretagne, Italie (1789-1914)*, Lausanne, Page Deux, 2004.
- MOLERO PINTADO Antonio, « Influencias europeas en el laicismo escolar », *Historia de la educacion. Revista interuniversitaria*, n° 24, 2005, p. 157-177.
- MOMBERT Monique, « Le système éducatif allemand sous le Kaiserreich : entre pluralisme et unité nationale », *Les espaces de l'Allemagne au XIX<sup>e</sup> siècle. Frontières, centres et question nationale*, C. Maurer éd., Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 2010, p. 119-131.
- *L'enseignement de l'allemand en France. Entre « modèle allemand » et « langue de l'ennemi »*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 2001.
- MONS Nathalie éd., « Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales », *Revue française de pédagogie*, n° 164, 2008.
- MONS Nathalie, PONS Xavier, « Pourquoi n'y a-t-il pas eu de "choc PISA" en France ? Sociologie de la réception d'une enquête internationale (2001-2008) », *Revue française de pédagogie*, n° 182, 2013, p. 9-18.
- MONTAGUTELLI Malie, *Histoire de l'enseignement aux États-Unis*, Paris, Belin, 2000.
- MÜLLER Detlef K., *Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zur Theorie und Praxis der Schullorganisation im 19. Jahrhundert*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1977.
- NETHERCOTT Frances, « L'établissement du système scolaire en Russie (1800-1850) : référence française ou référence allemande ? », *Philologiques IV. Transferts culturels triangulaires France-Allemagne-Russie*, K. Dimitrieva, M. Espagne éd., Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1996, p. 187-204.
- NICOLAS Gilbert, « Le modèle d'Outre-Rhin ? Emmanuel de Martonne et les universités allemandes à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle », *Géographes en pratique (1870-1945). Le terrain, le*

- livre, *la Cité*, G. Baudelle, M.-V. Ozouf-Marignier, M.-C. Robic éd., Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2001, p. 176-187.
- NOVOA Antonio, *Histoire et comparaison. Essais sur l'éducation*, Lisbonne, EDUCA, 1998.
- *La construction du « modèle scolaire » dans l'Europe du Sud-Ouest (Espagne, France, Portugal) : des années 1860 aux années 1920*, thèse de doctorat, Université Paris 4 Sorbonne, 2006.
- OCHS Kimberley, PHILLIPS David, « Researching policy borrowing : some methodological challenges in comparative education », *British Educational Research Journal*, vol. 20, n° 6, 2006, p. 773-784.
- OCHS Kimberley, PHILLIPS David éd., *Educational Policy Borrowings. Historical Perspectives*, Oxford, Symposium Books, 2004.
- OGNIER Pierre, « L'idéologie des fondateurs et des administrateurs de l'école républicaine à travers la "Revue pédagogique" de 1878 à 1900 », *Revue française de pédagogie*, n° 66, 1984, p. 7-14.
- *L'école républicaine française et ses miroirs. L'idéologie scolaire française et sa vision de l'école en Suisse et en Belgique à travers la Revue pédagogique, 1878-1900*, Berne, P. Lang, 1988.
- OTERO-URTANZA Eugenio, « Manuel B. Cossío's 1882 tour of european education museums », *Paedagogica Historica*, vol. 48, n° 2, 2012, p. 197-213.
- « Las primeras expediciones de maestros de la Junta para Ampliación de Estudios y sus antecedentes : los viajes de estudio de Cossío entre 1880 y 1889 », *Reformas e innovaciones educativas (España, 1907-1939). En el centenario de la JAE*, numéro extraordinaire de *Revista de Educación*, 2007, p. 45-66.
- PETIT André, *Production de l'école - production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*, Genève, Droz, 1982.
- PHILLIPS David, « Mehr als Reiseberichte ? Britische Beobachter des deutschen Bildungswesen im 19. Jahrhundert », *Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen*, J. Schriewer éd., Francfort - New York, Campus Verlag, 2007, p. 23-43.
- « Learning from elsewhere in education : some perennial problems revisited with reference to british interest in Germany », *Comparative Education*, vol. 36, n° 6, 2000, p. 297-307.
- « Beyond travellers' tales : some nineteenth-century british commentators on education in Germany », *Oxford Review of Education*, vol. 26, n° 1, 2000, p. 49-62.
- RAMIREZ FRANCISCO, BOLI John, « The political construction of mass schooling : European origins and worldwide institutionalization », *Sociology of Education*, vol. 60, n° 1, 1987, p. 2-17.
- RAMIREZ FRANCISCO, BOLI John, « The political institutionalization of compulsory education : the rise of compulsory schooling in the western cultural context », *A Significant Social Revolution. Cross-Cultural Aspects of the Evolution of Compulsory Education*, J. A. Mangan éd., Londres, Woburn, 1994, p. 1-20.
- REESE William J., *America's Public Schools. From the Common School to « No Child Left Behind »*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2005.
- REESE William J., RURY John L., *Rethinking the History of American Education*, New York, Palgrave Macmillan, 2008.
- RENOLLET Jean-Jacques, *L'Unesco oubliée. La Société des nations et la coopération intellectuelle, 1919-1946*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1999.
- RINGER Fritz, « La segmentation des systèmes d'enseignement. Les réformes de l'enseignement secondaire français et prussien, 1865-1920 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, 2003, p. 6-20.

- *Fields of Knowledge. French Academic Culture in Comparative Perspective, 1890-1920*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992.
- *Education and Society in Modern Europe*, Bloomington, Indiana University Press, 1979.
- *The Decline of the German Mandarins. The German Academic Community, 1890-1933*, Cambridge, University Press of New England, 1969.
- RINGER FRITZ, MÜLLER Detlef, BRIAN Simon éd., *The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction (1870-1920)*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- ROSSELLO Pedro, *Les précurseurs du BIE. Un aspect inédit de l'histoire de l'éducation et des institutions internationales*, Genève, Bureau international d'éducation, 1943.
- RUIZ Alain éd., *Présence de l'Allemagne à Bordeaux du siècle de Montaigne à la vieille de la Seconde Guerre mondiale. Hommage du Goethe-Institut de Bordeaux, à l'occasion de son 25<sup>e</sup> anniversaire*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 1997.
- SAINT-MARTIN Jean éd., *Éducatons physiques et exemplarités étrangères entre 1815 et 1914*, Paris, L'Harmattan, 2003.
- SANDERSON Michael, « French influences on technical and managerial education in England, 1870-1940 », *Management and Business in England and France. The Age of the Corporate Economy, 1850-1990*, Y. Cassis, F. Crouzet, T. Gourvish éd., Oxford, Oxford University Press, 1995, p. III-127.
- SCHALENBERG Marc, *Humboldt auf Reisen ? Die Rezeption des « deutschen Universitätsmodells » in den französischen und britischen Reformdiskursen (1810-1870)*, Bâle, Schwabe Verlag, 2003.
- SCHRIEWER Jürgen, « L'internationalisation des discours sur l'éducation : adoption d'une "idéologie mondiale" ou persistance du style de "réflexion systémique" spécifiquement nationale ? », *Revue française de pédagogie*, n° 146, 2004, p. 7-26.
- « Système mondial et réseaux d'interrelation. L'internationalisation de la pédagogie, un problème des sciences comparées de l'éducation », *Éducation comparée. Essai de bilan et projets d'avenir*, G. Meuris, G. De Cock éd., Bruxelles, De Boeck - Larcier S. A., 1997, p. 107-139.
- « L'éducation comparée : mise en perspective historique d'un champ de recherche », *Revue française de pédagogie*, n° 121, 1997, p. 9-27.
- SCHRIEWER Jürgen et al., « Konstruktion von Internationalität : Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/ Russland, China) », *Gesellschaften im Vergleich. Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften*, H. Kaelble, J. Schriewer éd., Francfort, P. Lang, 1998, p. 151-258.
- SCHRIEWER Jürgen, MARTINEZ Carlos, « Constructions of internationality in education », *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, G. Steiner-Khamsi éd., New York, Teachers College Press, 2004, p. 29-32.
- SCHWINGES Rainer Christoph éd., *Humboldt international. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert*, Bâle, Schwabe Verlag, 2001.
- SCOT Marie, *La London School of Economics & Political Science. Internationalisation universitaire et circulation des savoirs en sciences sociales, 1895-2000*, Paris, PUF, 2011.
- SLUGA Glenda, *Internationalism in an Age of Nationalism*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press, 2013.
- SOYSAL Yasemin Nuhoglu, STRANG David, « Construction of the first mass education systems in nineteenth-century Europe », *Sociology of Education*, vol. 62, n° 4, 1989, p. 277-288.
- SPEECKAERT Georges P., *Le premier siècle de la coopération internationale, 1815-1914*, Bruxelles, Union des associations internationales, 1980.

- STEINER-Khamsi Gita, « Reterritorialisation de l'importation éducationnelle. Explorations de la politique de l'emprunt éducationnel », *L'Europe réinventée. Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*, M. Lawn, A. Novoa éd., Paris, L'Harmattan, 2005, p. 103-128.
- TITZE Hartmut, « Expansion universitaire et sélection scolaire : bilan d'une controverse séculaire », *Histoire de l'éducation*, n° 62, 1994, p. 31-54.
- TRÖHLER Daniel, « Globalizing globalization : the neo-institutional concept of a world culture », *Globalisation and the Study of Education*, T. S. Popkewitz, F. Rizvi éd., vol. 108 de *Yearbook of the National Society for Studies in Education*, 2009, p. 29-48.
- TRÖHLER Daniel, POPKEWITZ Thomas, LABAREE David F. éd., *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century. Comparative Visions*, Londres - New York, Routledge, 2011.
- TROUILLET Bernard, « *Der Sieg des preussischen Schulmeisters* » und seine Folgen für Frankreich, 1870-1914, Cologne, Böhlau Verlag, 1991.
- TYACK David, TOBIN William, « The "grammar" of schooling : why has it been so hard to change? », *American Educational Research Journal*, vol. 31, n° 3, 1994, p. 453-479.
- VANNEUVILLE Rachel, « La mise en forme savante des sciences politiques. Les usages de la référence allemande dans l'institutionnalisation de l'École libre des sciences politiques à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle », *Politix*, n° 15, 2002, p. 67-88.
- VERGNIoux Alain, « Du Musée républicain au Musée scolaire », *Éducation et longue durée*, H. Peyronie, A. Vergnioux éd., Caen, Presses universitaires de Caen, 2007, p. 69-88.
- VINCENT David, *The Rise of Mass Literacy. Reading and Writing in Modern Europe*, Cambridge, Polity Press, 2000.
- WINIFRED Gregory, *International Congresses and Conferences, 1840-1937. A Union List of their Publications Available in Libraries of the United States and Canada*, New York, Wilson, 1938.
- ZANDER Gunther, *Gründung der Handelshochschulen im deutschen Kaiserreich (1898-1919)*, thèse de doctorat, Universität zu Köln, 2004.
- ZYMEK Bernd, *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in des internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871-1952*, Ratingen, A. Henn Verlag, 1975.

## Ressources internet

- L'édition électronique du *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (Paris, Hachette, 1911) est disponible sur le site internet de l'Institut français d'éducation. En ligne : [<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>].
- Plusieurs revues pédagogiques françaises sont numérisées sur le site de la bibliothèque Diderot de Lyon. En ligne : [<http://www.bibliotheque-diderot.fr/bibliotheque-numerique/>].
- De nombreuses revues pédagogiques allemandes du XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècle sont disponibles sur le site de la *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung* de Berlin. En ligne : [<http://bbf.dipf.de/de>].
- La bibliographie d'histoire de l'éducation française est disponible à l'adresse suivante. En ligne : [<http://www.inrp.fr/she/bhef>].
- L'actualité de la recherche en histoire transnationale peut être suivie sur un site allemand. En ligne : [<http://geschichte-transnational.clio-online.net/transnat.asp>].

---

# Index

---

- ABERNETHY Alonzo – 125  
ADLER Félix – 116  
Allemagne – 24, 27, 28, 30, 33, 34, 36, 37, 38, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 56, 58, 68, 73, 74, 75, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 104, 105, 106, 108, 111, 117, 125, 126, 128, 131, 132, 136, 138, 144, 154, 160, 168, 172, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 201, 205, 208, 210, 211, 212, 214, 216, 217, 219, 220, 221, 223, 224, 227  
ALLIER Raoul – 30  
Amérique – 28, 34, 69, 105, 114, 115, 116, 128, 138, 189, 190, 192, 200  
ANDRIEU Jules – 29  
Angleterre – 28, 29, 30, 34, 35, 39, 45, 50, 51, 68, 74, 78, 83, 84, 86, 100, 106, 109, 112, 114, 117, 125, 126, 127, 128, 131, 136, 154, 176, 186, 190, 197, 198, 209, 217, 219, 221  
Anvers – 122, 135  
Argentine – 56, 125, 184  
Australie – 45, 128, 131, 181, 190  
Autriche-Hongrie – 26, 45, 62, 68, 74, 82, 83, 125, 126, 128, 137, 184, 190, 197, 217, 221,  
B  
Bade – 213  
Bâle (canton ou ville) – 42, 66  
BARDOUX Agénor – 60, 61, 63, 189  
BAUDOUIIN Jean Magloire – 37, 38, 219  
Belgique – 37, 68, 82, 109, 114, 125, 126, 135, 154, 159, 160, 176, 184, 185, 192, 196, 197, 198, 219  
Belgrade – 57, 68  
BELTETTE Albert – 159, 160  
BERGER Bonaventure – 63, 66, 113  
Berlin – 41, 47, 57, 85, 97, 132, 139, 177, 213, 226  
Berne (canton ou ville) – 42, 57, 150, 155, 159, 194  
BERT Paul – 189, 190, 198  
BEURIER Artidor – 66,  
BISMARCK Otto von – 177, 215  
BODIN Marguerite – 157  
BOCQUET Louis – 103  
Bonn – 72, 80  
BORNECQUE Henri – 26, 73  
Boston – 62, 125  
BOURGEOIS Léon – 52, 148, 219  
BOUTMY Emile – 80  
BREAL Michel – 34, 37, 46, 80, 81, 126, 132, 177, 178, 181, 216, 218, 219, 220, 224, 225  
Brésil – 45, 56, 125, 126, 190  
Bruxelles – 7, 57, 67, 122, 125, 126, 135, 136, 138, 148, 154, 194  
Budapest – 57, 150  
BUISSON Benjamin – 30, 44, 47, 78, 80, 100, 101, 102, 105, 115, 116, 124, 127, 128, 131, 136, 199  
BUISSON Ferdinand – 15, 29, 30, 38, 43, 44, 47, 51, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 76, 79, 90, 100, 101, 102, 105, 109, 111, 113, 114, 115, 125, 126, 127, 130, 131, 132, 148, 150, 183, 185, 190, 198, 199, 201, 202

## C

Cambridge – 80  
 Canada – 45, 125, 190  
 CAVENDISH Spencer Compton – 152  
 CHASLE Emile – 188, 209  
 CHERBULIEZ Victor – 226  
 CHEVALIER Michel – 187  
 Chicago – 43, 45, 47, 65, 67, 78, 98, 100, 102,  
 105, 107, 116, 117, 121, 122, 123, 125,  
 126, 128, 139  
 CLAVIERE Jean – 160  
 CNUDDE Pierre – 154, 156  
 Cologne – 57, 159  
 COMPAYRE Gabriel – 63, 65, 90, 102, 115,  
 117, 130, 131, 132, 200, 209  
 CONDORCET Nicolas de – 189  
 COUSIN Victor – 34, 86, 178  
 COUTURIER Émile – 67  
 COUYBA Charles-Maurice – 225  
 CROISSET Alfred – 124, 132, 134, 136, 137,  
 222, 226  
 CUCHEVAL-CLARIGNY Athanase – 192  
 CUVIER Georges – 33

## D

Danemark – 45, 82, 126, 128, 131, 154, 184,  
 190  
 DARMESATETER Arsène – 127  
 DEFODAN Charles – 63, 68  
 DELTOUR François – 219  
 DEMOGEOT Jacques – 34, 35, 37, 219  
 DEMOLINS Edgard – 210  
 Dodu, Juliette – 28  
 Dresde – 57, 159  
 DREYFUS-BRISAC Edmond – 39, 51, 80,  
 82, 83, 86, 126, 131, 132, 140, 189, 196,  
 212, 221  
 DUGARD Marie – 128  
 DU MESNIL Armand – 127, 194  
 DUMESNIL Georges – 34, 37, 81  
 DUMONT Albert – 127  
 DURKHEIM Emile – 144, 145, 212  
 DURUY Victor – 34, 37, 174, 183, 207, 218,  
 219

## E

EATON John – 39, 61, 62, 64, 125, 126, 127,  
 148  
 Écosse – 35, 45, 72, 181, 219  
 EGGER Max – 140

Égypte – 45, 128

Empire russe – 34, 56, 68  
 Espagne – 68, 125, 126, 128, 154, 158, 184,  
 185, 189, 190, 191, 196, 197  
 États-Unis – 9, 24, 28, 34, 39, 45, 47, 50, 51,  
 56, 60, 61, 62, 63, 64, 68, 72, 75, 78, 82,  
 83, 84, 86, 94, 97, 100, 104, 105, 106, 107,  
 109, 111, 112, 113, 115, 116, 123, 125,  
 126, 127, 128, 131, 134, 135, 136, 138,  
 144, 175, 184, 185, 189, 190, 192, 193,  
 194, 197, 198, 199, 201, 221, 227

## F

FARRINGTON Frederic Henri – 106, 202  
 FEDEL Albert – 159, 160  
 FERRER Francisco – 158  
 FERRIERE Adolphe – 149  
 FERRY Jules – 29, 38, 55, 62, 63, 65, 67, 127,  
 138, 167, 172, 188, 189  
 Finlande – 45, 125  
 FOUILLE Alfred – 221  
 FRARY Raoul – 212  
 Fribourg (canton ou ville) – 57, 199  
 FRIEDEL Victor-Henri – 71, 72, 73, 74

## G

GAMBETTA Léon – 107, 177  
 Genève – 191  
 Göttingen – 80, 84  
 GIRARDIN SAINT-MARC – 34  
 GIRARD Père – 48  
 Grande-Bretagne – 82, 83, 184, 208  
 GREARD Octave – 63, 65, 76, 80, 109, 130,  
 131, 132, 133, 188, 201, 218, 221, 223, 233  
 Grèce – 45, 184, 185, 197, 226  
 GUEX François – 141, 144  
 GUILLAUME I – 178  
 GUILLAUME II – 226  
 GUILLAUME James – 79  
 GUIZOT François – 173, 174, 189, 206

## H

HANRIOT Charles – 76  
 HARRIS William Torrey – 107, 128  
 Hawaï – 125  
 HECKER Johann Julius – 213  
 Heidelberg – 80  
 Hesse – 197  
 HIPPEAU Célestin – 34, 36, 37, 51, 80, 126,  
 178, 181, 183, 189, 210

Hollande – 33, 34, 175, 198  
 Honolulu – 198  
 HOWITT William – 24  
 HURET Jules – 39

## I

Iowa – 125  
 Irlande – 45, 184, 198  
 Italie – 28, 34, 45, 56, 65, 68, 82, 109, 126,  
 127, 128, 190, 197, 209, 210, 217, 221

## J

JACOULET Édouard – 77  
 JACQUEMART Paul – 131, 132, 133, 152  
 Japon – 42, 45, 56, 114, 125, 128  
 JOST Guillaume – 38, 131, 133  
 JULLIEN DE PARIS Marc-Antoine – 59

## K

KEMENY Franz – 150  
 KERGOMARD Pauline – 38  
 KLEMM Louis Richard – 68

## L

LADREYT Marie – 115  
 LANGLOIS Charles-Victor – 35, 37, 51, 67,  
 71, 72, 73, 101, 102, 144, 209  
 La Nouvelle-Orléans – 43, 47, 78, 98, 100,  
 102, 107, 114, 115, 122, 123, 125, 126,  
 127, 199  
 LAUBERT Karl – 175  
 LAVISSE Ernest – 77, 80, 81, 82, 126, 132  
 LECLERC Max – 39, 222  
 Leipzig – 56, 57, 69, 84  
 LEMONNIER Henri – 103  
 LEVASSEUR Émile – 80, 102, 109, 110, 111,  
 112, 126, 132, 144, 181, 184, 185, 191,  
 193, 195, 196, 197  
 LIARD Louis – 28, 67, 72, 73, 80, 127, 132,  
 186  
 Liège – 122, 134, 154  
 LOIZILLON Marie – 39  
 Londres – 43, 56, 57, 78, 99, 100, 122, 126,  
 127, 139, 152, 154, 155, 159, 183, 187  
 Luxembourg – 154, 160, 184

## M

MACE Jean – 126, 148  
 MANES Julien – 131, 132, 154  
 MANGENOT Charles – 137

MARTEL Félix – 66, 131, 132, 133, 152  
 MARTIN Eugène – 116, 128, 138  
 MATTHEW Arnold – 24  
 MAYHEW Henry – 24  
 Melbourne – 43, 78, 98, 101, 102, 107, 108  
 MONOD Gabriel – 177  
 MONROE Will S. – 69  
 MONTUCCI Henri – 34, 35, 37, 219  
 MORIN Jeanne – 28  
 MUNCH Wilhelm – 47  
 Munich – 57, 154

## N

Neuchâtel (canton ou ville) – 42, 60, 79  
 New York – 28, 57, 116  
 NOEL François-Joseph – 33  
 Norvège – 39, 45, 126, 131, 154, 184, 189, 190

## O

Oxford – 80

## P

PARIS Emile – 152  
 PARIS Gaston – 80  
 PASSY Paul – 115, 193  
 Pays-Bas – 68, 82, 126, 154, 159, 160, 181,  
 184, 197  
 PECAUT Félix – 43, 65, 77, 186, 187, 193, 201  
 PEETERS Edouard – 149  
 PELLISSON Maurice – 68, 73  
 Pennsylvanie – 125  
 PESTALOZZI Johann Heinrich – 48, 59  
 PETIT André – 145  
 PETIT Édouard – 137, 149  
 PETIT Théodore – 40  
 PHELPS William – 126  
 Philadelphie – 43, 47, 51, 60, 61, 66, 98, 99,  
 105, 109, 113, 114, 116, 122, 125, 126,  
 134, 148, 190, 193, 199  
 PHILBRICK John D. – 62, 64, 125  
 PICARD Alfred – 46, 176, 216, 220, 234  
 PIGEONNEAU Alfred – 140  
 PINLOCHE Auguste – 86  
 Portugal – 68, 126, 184, 185, 190, 192  
 POZZI Adrien – 28  
 Prague – 56, 154  
 Prusse – 17, 34, 46, 47, 73, 174, 175, 177, 178,  
 179, 180, 184, 185, 187, 189, 190, 192,  
 196, 197, 209, 211, 220

## Q

QUINET Edgar – 192

## R

RABIER Elie – 133, 226

RAFFNER William H. – 125

RAMBAUD Alfred – 77

RAOULX J.J. – 187, 188

RENAN Ernest – 80, 180, 209

RENDU Ambroise – 191

RENDU Eugène – 177

ROBERT Charles – 178

Rome – 57, 226

ROSSIGNOL Charles – 154, 155, 156

## S

SADLER Michael – 71, 86

SAIGNAT Léo – 131, 132, 152

Saint-Louis – 43, 47, 57, 102, 103, 105, 107,  
113

SALICIS Gustave – 27, 30, 38, 138

SALLWURK Ernst von – 135

San Francisco – 188

Santiago – 57

Saxe – 112, 197, 215

SAY Léon – 71

SCHILLER, Hermann – 47

Schwyz, canton de – 198

SEIGNOBOS Charles – 81

SEMLER Christoph – 213

SIEGFRIED Jacques – 131, 151, 152

SIMON Jules – 34, 60, 176, 189, 192, 217, 219

SPULLER Eugène – 157

STEEG Jules – 43, 47, 66, 67, 77, 78, 90, 100,  
102, 116

STEGEMANN Richard – 152, 153

Stuttgart – 56

Suède – 30, 39, 40, 45, 82, 125, 126, 128, 138,  
154, 184, 190, 197Suisse – 28, 34, 37, 40, 42, 43, 45, 48, 50, 51,  
62, 68, 79, 82, 83, 84, 105, 111, 112, 117,  
126, 131, 132, 148, 175, 184, 185, 186,  
187, 189, 190, 193, 194, 197, 198, 200,  
217, 219, 227

Syrie – 45

## T

TOCQUEVILLE Alexis de – 51

TORAU-BAYLE Xavier – 28

Turquie – 45, 128

## U

Unterwald, canton d' – 198

## V

VACHON Marius – 34

Valais, canton du – 199

Vaud, canton de – 42, 68

VAPEREAU Gustave – 41

VAUJANY Joseph – 198

Vienne – 43, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 98, 99,  
105, 109, 113, 122, 181, 221

Virginie – 125

## W

WARIN Louis – 191

Washington – 57, 60, 61

WEBER Max – 111, 213, 215

Westphalie – 41, 215

WICKERSHAM James P. – 113, 125

WOODWARD Calvin – 116

Wurtemberg – 112, 197, 213

WYCHGRAM Jakob – 84, 86

## Z

Zoug, canton de – 198

Zurich (canton ou ville) – 40, 57, 76, 153, 194

---

# Table des illustrations

---

## Illustrations

1. Page de garde du rapport de mission d'Henry Montucci et de Jacques Demogeot en Angleterre et Écosse, publié en 1868	35
2. Page de garde de l'un des nombreux ouvrages de Célestin Hippeau, consacré à l'instruction publique en Allemagne	36
3 et 4. Lettre de John Eaton à Ferdinand Buisson le remerciant d'accueillir John D. Philbrick, délégué américain à l'Exposition de Paris de 1878	64
5. Exposants de la Classe 6 à l'Exposition universelle de 1878	104
6. L'état de l'instruction primaire dans les « pays civilisés » en 1873 selon Émile Levasseur	110
7. Comparaison des examens d'enseignement secondaire en Europe lors du congrès international de l'enseignement secondaire de 1889. Pays ayant des analogies avec le baccalauréat français.	142
8. Comparaison des examens d'enseignement secondaire en Europe lors du congrès international de l'enseignement secondaire de 1889. Pays ayant des analogies avec l'Abitur allemand.	143
9. L'ouvrage <i>French Educational Ideals of Today. An Anthology of the Molders of French Educational Thought of the Present</i> , édité par Buisson et Farrington en 1919	202

## Graphiques

1. Principaux pays de destination des missions pédagogiques, 1842-1914	49
2. Nombre de missions pédagogiques par « filière scolaire », 1842-1914	49



---

# Table des matières

---

Introduction générale	7
Circulation des idées et construction des modèles scolaires : la production du savoir sur les systèmes scolaires étrangers en France	19
Chapitre 1 – Connaître pour mieux apprendre : les missions pédagogiques françaises à l'étranger	23
Chapitre 2 – Centraliser pour mieux connaître : les circuits nationaux du savoir sur l'étranger	55
Conclusion	89
De la comparaison à l'échange intellectuel. Les réformateurs français et le mouvement international de la réforme scolaire	91
Chapitre 3 – Les expositions universelles : la mise en scène des systèmes scolaires	97
Chapitre 4 – Les congrès internationaux de l'enseignement : les espaces de l'échange intellectuel	119
Chapitre 5 – Un moment 1900 ? Le « tournant organisateur » de l'internationalisme	147
Conclusion	163

La « réappropriation » de l'international. Les usages du savoir sur les systèmes scolaires étrangers en France	165
Chapitre 6 – Les lois scolaires et l'enseignement primaire français dans le contexte international	171
Chapitre 7 – La réception d'un modèle scolaire : l'Allemagne et l'enseignement secondaire français (1865-1902)	205
Conclusion	229
Conclusion générale	231
Références	237
Index	267
Table des illustrations	271