

## LA FRANCE, L'ÉCOLE REPUBLICAINE ET L'ÉTRANGER: PERSPECTIVES POUR UNE HISTOIRE INTERNATIONALE DE L'ÉDUCATION AU 19 SIÈCLE

<http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/66203>

Damiano Matasci

*Université de Genève, Suisse.*



### Résumé

Cet article propose une réflexion sur les manières dont la circulation internationale des idées pédagogiques a structuré la mise en place du système scolaire français à la fin du 19<sup>e</sup> siècle. Bien que souvent associée au processus de nationalisation de la société, l'école de la Troisième République s'est en effet largement construite en référence à des modèles et à des exemples étrangers. L'article examine tout d'abord les différents vecteurs qui, en France, permettent la production d'un savoir spécifique portant sur les systèmes éducatifs européens. Ensuite, il discute le rôle des réformateurs français au sein du mouvement international de réforme de l'instruction publique, plus particulièrement dans le cadre des congrès de l'enseignement, des sections scolaires des expositions universelles et des premiers réseaux internationaux mis en place au tournant du siècle. L'article examine enfin les différentes réappropriations des modèles étrangers en France, notamment lors des réformes de l'enseignement primaire et secondaire. En montrant les multiples jeux d'échelles qui s'opèrent entre les dimensions nationales et internationales, il fournit ainsi des pistes de recherche pour repenser l'histoire de l'école républicaine.

Mots-clé: France, école républicaine, internationalisation, circulation des discours.

### A FRANÇA, A ESCOLA REPUBLICANA E O EXTERIOR: PERSPECTIVAS PARA UMA HISTÓRIA INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO 19

### Resumo

O presente artigo propõe uma reflexão sobre as maneiras como a circulação internacional das ideias pedagógicas estruturou a elaboração do sistema escolar francês no fim do século 19. Embora seguidamente associada ao processo de nacionalização da sociedade, a escola da Terceira República se construiu, de fato, seguindo modelos e exemplos estrangeiros. Inicialmente o artigo examina os diferentes vetores que na França permitiram a produção de um saber específico embasado nos sistemas educativos europeus. Em seguida se analisa o papel dos reformadores franceses no seio do movimento internacional de reforma da instrução pública, em especial, no contexto de congressos de ensino, das seções escolares das exposições universais e das primeiras redes mundiais criadas na virada do século. Trata, enfim, das diferentes reapropriações dos modelos estrangeiros na França, notadamente quando surgiram as reformas

do ensino primário e secundário. Mostrando as diferentes estratégias de escalas que se operam entre as dimensões nacionais e internacionais pretende-se fornecer pistas de pesquisa para repensar a história da escola republicana.

Palavras-chave: França, escola republicana, internacionalização, circulação de discursos.

### **FRANCE, THE REPUBLICAN SCHOOL AND FOREIGN MODELS: PERSPECTIVES FOR AN INTERNATIONAL HISTORY OF EDUCATION IN THE 19TH CENTURY**

#### **Abstract**

The present article proposes a reflection on the ways in which the international circulation of pedagogical ideas structured the elaboration of the French school system at the end of the 19<sup>th</sup> Century. Although often associated with the process of nationalizing society, the school of the Third Republic was actually constructed according to foreign models and examples. The article starts by looking at the different vectors that, in France, enabled producing specific knowledge based on the European educational systems. Next the role of the French reformers is analyzed, within the international movement of public education reform, especially in the context of congresses of education, in the school sections of universal exhibitions and of the first worldwide networks created at the turn of the century. Finally, it discusses the different reappropriations of the foreign models in France, especially when the primary and secondary education reforms began. Showing the different strategies of scales that operate between the national and international dimensions, it is intended to supply clues about the research to rethink the history of the republican school.

Key-words: France, republican school, internationalization, circulation of discourses.

### **FRANCIA, LA ESCUELA REPUBLICANA Y EL EXTRANJERO: PERSPECTIVAS DE LA HISTORIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN EN EL SIGLO 19**

#### **Resumen**

En este artículo se propone una reflexión sobre las formas en que las corrientes pedagógicas internacionales influyeron en la estructura y organización del sistema escolar francés en el final del siglo 19. Aunque frecuentemente se asocia con el proceso de nacionalización de la sociedad, la escuela de la Tercera República se construyó, de hecho, siguiendo modelos y ejemplos extranjeros. Inicialmente, el artículo examina los diferentes vectores en Francia que han permitido la producción de un conocimiento específico sobre los sistemas educativos europeos. A continuación, se examina el papel de los reformadores franceses dentro del movimiento internacional por la reforma de la educación pública, especialmente el contexto de congresos de enseñanza, de las secciones de la escuela de las exposiciones universales y las primeras redes globales creadas en el cambio de siglo. Trata, al final, de las diferentes reapropiaciones de modelos extranjeros en Francia, sobre todo cuando llegó a las reformas de la enseñanza primaria y secundaria. Mostrando las diferentes escalas de estrategias que operan entre las dimensiones nacionales e internacionales, se pretende dar pistas de investigación para repensar la historia de la escuela republicana.

Palabras-clave: Francia, escuela republicana, internacionalización, circulación de discursos.

“**D**e plus en plus de pays cherchent à l'étranger des informations sur les politiques et pratiques les plus efficaces et les plus fructueuses. Dans une économie mondialisée, la réussite ne se mesure en effet plus uniquement en fonction de critères nationaux, mais aussi en fonction des systèmes d'éducation les plus performants qui s'améliorent rapidement” (OCDE, 2014, p. 3). Cette déclaration d'Angel Gurría, secrétaire général de l'OCDE, résume bien les raisons pour lesquelles le Programme pour l'Évaluation Internationale des Acquis des Élèves - Pisa -, mis en place au début des années 2000, s'est imposé de nos jours comme une référence incontournable dans le domaine éducatif.

La comparaison entre les pays est désormais devenue une variable qui influence considérablement l'élaboration des politiques publiques nationales. Pour cette raison, la publication des résultats de ces études triennales visant à évaluer les performances des élèves dans des champs comme la lecture, les sciences ou les mathématiques suscite inévitablement de nombreuses controverses. En France, par exemple, des historiens comme Antoine Prost (2013) n'ont pas hésité à dénoncer récemment ce qui leur paraissait comme une réelle chute du niveau. D'autres ont vu dans ces résultats la confirmation de ce que Christian Baudelot et Roger Establet (2009) définissent comme l'élitisme républicain, à savoir le fait que la France apparaît comme l'un des pays où l'origine familiale et sociale des élèves pèse le plus lourdement sur leur réussite scolaire.

Surtout, l'exemple des examens Pisa est particulièrement représentatif d'une tendance qui touche aujourd'hui avec force le monde de l'éducation, à savoir l'obsession pour toute sorte de *rankings*, de palmarès et de classements internationaux. Ceux-ci sont utilisés pour mesurer et hiérarchiser non seulement les performances des élèves, mais aussi les revues académiques et les universités. On pourrait évidemment discuter longtemps de la pertinence de ces méthodes d'évaluation, mais le fait est que la hantise de la régression du niveau scolaire des élèves ou des universités fait régulièrement l'objet de débats, d'appels et de mises en garde, en France, comme dans d'autres pays. Or, il est intéressant de remarquer que ce débat très contemporain sur la validité, la pertinence et les usages sociaux-politiques d'indicateurs permettant d'évaluer la qualité de l'éducation possède une profondeur historique. Il est même possible d'aller plus loin, en affirmant que cette obsession pour les *rankings*, ce besoin de mesurer et de comparer les performances éducatives entre les pays est un phénomène ancien. Il trouve son origine dans le contexte particulier du 19<sup>e</sup> siècle, à un moment où les nations occidentales, en s'engageant simultanément dans la construction des systèmes scolaires modernes, mettent en place et alimentent un vaste système d'échanges et d'observations mutuelles.

Ainsi, en prenant l'exemple de la France, le but du présent article est de proposer des perspectives de recherche pour une histoire internationale de l'éducation. Il s'agit plus précisément de montrer comment le contact international et le recours à la comparaison - si présents dans les débats publics d'aujourd'hui - constituent une dimension particulièrement importante dans le processus de construction du système scolaire moderne au 19<sup>e</sup> siècle. Autrement dit, le problème est de savoir dans quelle mesure les expériences accomplies dans d'autres pays occidentaux en matière d'instruction publique orientent les débats sous la Troisième République. Pour répondre à cette question, l'article se focalise sur les réformes de l'enseignement primaire et secondaire, qui constituent un observatoire privilégié pour saisir ces phénomènes. Ceci pour deux raisons: d'une part,

parce que ces débats, notamment ceux relatifs à l'instruction obligatoire ou à la modernisation de l'enseignement secondaire, s'inscrivent dans un contexte international et mobilisent d'une façon permanente les références étrangères. D'autre part, parce qu'en comparant ces deux terrains, il est possible de mettre en lumière la diversité des usages de l'étranger et les différents rapports que les milieux réformateurs français entretiennent vis-à-vis des expériences internationales.

### **L'histoire de l'éducation entre le local, le national et l'international**

Cette perspective de recherche repose sur un changement d'échelle de l'analyse historique. En effet, il convient de rappeler que du point de vue historiographique l'affirmation du modèle de l'État-nation au 19<sup>e</sup> siècle a eu pour conséquence d'imposer l'espace national comme cadre de référence dominant pour étudier l'histoire de l'éducation. Ceci n'est pas surprenant. À cette époque, l'école devient un moyen pour fixer la nation (Prost, 2010; Falaize, Heimberg, Loubes, 2013). Comme l'ont montré des historiens comme Eric Hobsbawm (1992) ou Ernest Gellner (1989) - cette institution est l'un des vecteurs par lesquels on invente, se matérialise et se consolide l'idée nationale. Les manuels scolaires de l'époque - à l'image du *Le tour de la France par deux enfants* - sont dans ce sens un exemple paradigmatique de la fonction nationalisante des politiques éducatives (Cabanel, 2010).

Cette prégnance du binôme École-Nation a été progressivement mise en discussion par l'historiographie à partir des années 1990. Dans le cas français, les travaux de Jean-François Chanet (1996) et d'Anne-Marie Thiesse (1997; 2001) dévoilent par exemple 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 (Chanet, 1996 Thiesse, 1997). Le travail quotidien dans les classes, la formation des maîtres et même les manuels scolaires montrent que celle-ci 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" (Thiesse, 1997, p. 120).

Il s'agit ici de prolonger ce travail de déconstruction tout en renversant la perspective, en reconsidérant donc par le haut l'histoire de l'éducation en France à la fin du 19<sup>e</sup> siècle. L'idée est d'opérer un détour par l'international afin d'examiner la relation que l'école française - et plus généralement le processus de nationalisation du système scolaire - entretient avec l'étranger. Pour ce faire, il convient de placer les débats hexagonaux dans les circuits européens des idées pédagogiques du 19<sup>e</sup> siècle et d'évaluer le rôle que la dimension internationale a pu jouer dans la construction d'un modèle français d'instruction publique (Chapoulie, 2010).

Cette question de savoir dans quelle mesure les constructions identitaires sont tributaires de contacts et de circulations internationales s'inscrit dans un débat historiographique plus large et a fait l'objet de nombreux travaux, notamment dans le sillage de ce qu'on a appelé le tournant transnational de la recherche historique (Patel, 2015; Saunier, 2013, Clavin, 2005). Anne-Marie Thiesse (2001, dans son ouvrage sur la création des identités nationales en Europe a par exemple montré que le modèle d'État-nation serait lui-même un modèle culturel transnational, car les procédés de fabrication des identités traversent les frontières et se modulent ensuite selon les contextes de

réception. De la même manière, la construction des systèmes scolaires modernes au 19<sup>e</sup> siècle se caractérise par des projets de réformes qui soulèvent une série de questionnements et de défis communs. Les pays occidentaux doivent en effet faire face à des problèmes similaires, suscités par la construction de l'État-nation, la croissance démographique, l'industrialisation, les mouvements migratoires ou encore l'urbanisation (Osterhammel, 2014).

Ces phénomènes imposent la reconfiguration du processus de socialisation des jeunes générations et la mise en place de structures répondant à de nouvelles exigences éducatives. Pour ce faire, les réformateurs scrutent les réalisations de leurs voisins et observent attentivement les expériences en cours. Le processus réformateur qui aboutit à l'instauration d'un système scolaire public dans la plupart des pays occidentaux se caractérise ainsi par des échanges, des circulations et des contacts non fortuits entre les nations (Hofstetter, Droux, 2015; Caruso et al., 2013; Schriewer, 2007; Fuchs, 2006; Charle, Schriewer, Wagner, 2004; Caruso, Tenorth, 2002). Pour faire écho à une célèbre formule d'Anne-Marie Thiesse (2001), il n'y aurait dès lors rien de plus international que la définition des politiques scolaires nationales.

Le cas français illustre particulièrement bien les formes et les logiques de ce vaste et complexe processus, qu'il est possible de qualifier comme l'internationalisation de la réforme scolaire européenne (Geyer, Paulmann, 2008). Trois dynamiques en particulier méritent d'être étudiées plus attentivement.

### **La production de savoir sur l'étranger: comparaison internationale et construction des modèles scolaires**

En premier lieu, il convient d'examiner l'ensemble des activités qui tout au long du 19<sup>e</sup> siècle visent à produire et à cumuler un savoir sur l'étranger. L'un des exemples les plus représentatifs est sans doute constitué par les missions pédagogiques. Dès le milieu du 19<sup>e</sup> siècle, le ministère de l'instruction publique français charge une multitude d'acteurs, pour la plupart des professeurs d'université et des inspecteurs scolaires, d'effectuer des voyages dans plusieurs pays du monde, afin d'étudier les nouveaux procédés pédagogiques, les différents problèmes relatifs à l'instruction publique et les solutions diverses qu'on y a apportées. Ils doivent aussi mener une réflexion sur les possibles emprunts applicables au système scolaire national. Il s'agit d'une pratique qui s'amorce au début du 19<sup>e</sup> siècle, à l'image du voyage bien connu de Victor Cousin (1832) en Prusse en 1831. Elle s'intensifie à partir des années 1870 et n'est interrompue que par le premier conflit mondial.

On dénombre environ 130 missions entre 1842 et 1914 (Matasci, 2010). L'Allemagne est le pays de destination le plus prisé, suivi de près par les États-Unis, la Suisse, l'Angleterre, les pays scandinaves et l'Italie. L'importance de l'Allemagne n'est guère surprenante, car tout au long du 19<sup>e</sup> siècle elle constitue un véritable point de repère pour bon nombre de réformateurs français et européens (Espagne, Werner, 1987). Ce pays fascine grâce au prestige de ses universités et du modèle humboldtien (Charle, 1994; Schalenberg, 2003; Schwinges, 2001), mais aussi en raison de ses écoles primaires et de la modernité de son enseignement secondaire. Vecteur majeur de la circulation des idées pédagogiques, les missions remplissent une fonction importante. Elles permettent la production d'un faisceau d'expertises sur les systèmes scolaires étrangers. Elles

répondent ainsi à la volonté de chercher dans les expériences internationales des exemples, des modèles ou des arguments pour justifier et légitimer des propositions de réformes sur le plan national. Les sources de l'époque mettent en avant cette idée d'une façon très explicite.

Les rapports de missions illustrent très clairement la nécessité d'apprendre de l'étranger et de puiser dans les expériences d'autres pays des solutions aux problèmes domestiques. De retour d'un voyage en Allemagne à la fin des années 1860, l'inspecteur de l'instruction publique Guillaume Jost décrit dans ces termes les impressions suscitées par son séjour: "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" (AN, F17/10799). De la même manière, en parlant de la Suisse, le professeur de l'Université de Montpellier J.-B. Soussangrives rapporte de son voyage "l'impression générale que nous avons beaucoup à emprunter à la Suisse pédagogique", car ce pays constituerait "une sorte d'exposition scolaire permanente où toute l'Europe se donne rendez-vous et que nous ne saurions interroger trop attentivement" (AN, F17/12340).

Les citations pourraient être très nombreuses, mais il suffit de signaler ici que l'étude de ces missions permet de saisir comment se construit très concrètement un savoir sur les systèmes scolaires étrangers. Il s'agit d'ailleurs d'une pratique qui n'est pas exclusive à la France et que l'on retrouve dans d'autres pays, par exemple en Allemagne (Drewek, 2004), en Grande-Bretagne (Phillips, 2001, 2000), en Espagne (Otero-Urtaza, 2012, 2007), tout comme au Japon (Duke, 2009) et en Amérique latine (Gondra, Sily, 2015; Camara Bastos, 2002, 2000). Les informations récoltées sont restituées sous plusieurs formes - rapport de missions, brochures, articles de revue - mais aussi dans des ouvrages de synthèse comme celui publié par le célèbre statisticien et professeur au Collège de France Émile Levasseur en 1897.

Intitulé *L'enseignement primaire dans les pays civilisés*, il rassemble une somme impressionnante d'informations historiques, législatives et statistiques sur plusieurs pays du monde. Cette production de savoir passe également par d'autres biais. Le Musée pédagogique fondé à Paris en 1879 centralise toute sorte de documentation et objets provenant des pays étrangers (Fontaine, Matasci, 2015) et certaines revues de l'époque, *Revue Pédagogique* ou la *Revue Internationale de L'enseignement* mettent en place un système de correspondants étrangers très dense et ramifié (Ognier, 1988; Fuchs, Drewek, Zimmer-Müller, 2010).

Dans la deuxième moitié du 19<sup>ème</sup> siècle se développent ainsi une série de pratiques qui alimentent un véritable régime circulatoire (Saunier, 2008) permettant aux réformateurs français d'intégrer dans leurs discours un vaste horizon de références internationales. Ces activités mobilisent l'étranger en fonction de besoins internes dictés par les réformes scolaires de l'époque, dans un contexte - il ne faut pas l'oublier - de nationalisation du système éducatif.

## De la comparaison à l'échange intellectuel: la France et le mouvement international de la réforme de l'instruction publique

Ces dynamiques circulatoires sont à l'œuvre non seulement dans une optique de production et de constitution d'un savoir, mais également dans la promotion de l'échange voire dans la coopération internationale. Les réformateurs français sont en effet très actifs au sein du mouvement de réforme de l'instruction publique qui se met en place en Europe dans la deuxième moitié du 19<sup>e</sup> siècle, et qui se dote progressivement de structures propres et permanentes.

Le rôle de la France peut être étudié en premier lieu au prisme des sections scolaires des expositions universelles. Entre 1851 et 1915 se tiennent une vingtaine d'expositions majeures, fréquentées par des millions de visiteurs, dont le but est de montrer l'amélioration et la progression constantes de l'ensemble des activités humaines, tout particulièrement dans les domaines industriels et technologiques. À partir des années 1860, des sections consacrées à l'éducation et à l'enseignement sont régulièrement organisées (Dittrich, 2010; Grosvenor, 2005). Les États y exposent tout document et objet pouvant rendre compte du degré de développement de l'instruction d'un pays: textes législatifs, travaux d'élèves, mobilier scolaire, plans architecturaux d'écoles, programmes d'études, manuels scolaires, statistiques. Les expositions constituent ainsi des lieux où il devient possible de saisir, pour reprendre une notion de Martin Lawn (2009), la matérialité de l'éducation. Cette vocation particulière est bien résumée par Ferdinand Buisson (1875) dans son rapport sur les expositions de Vienne en 1873: "S'il est un service qu'on puisse attendre des expositions scolaires universelles, c'est de concentrer, à un moment donné, tous les documents généraux nécessaires pour établir d'une manière officielle l'état de l'instruction et ses progrès dans toutes les parties du monde civilisé (p. 335).

Ces événements témoignent d'une double dynamique. D'une part, l'apprentissage, car les réformateurs de tous pays ont l'occasion de prendre connaissance de l'évolution scolaire internationale. D'autre part, l'autoreprésentation. En effet, la France participe d'une manière très régulière aux expositions avec le but explicite d'y mener une sorte de diplomatie culturelle. Celle-ci passe par la mise en avant des prétendues réussites scolaires de la Troisième République et répond à la volonté de construire à l'international l'image d'un pays qui investit dans l'éducation.

À ces deux dynamiques s'ajoute une troisième, centrée sur la coopération, et incarnée notamment par les congrès internationaux. Au moins une vingtaine de rencontres spécifiquement destinées à la discussion des questions éducatives sont organisées à la fin du 19<sup>e</sup> siècle, souvent parallèlement aux expositions universelles (Rabault-Feuerhahn, Feuerhahn, 2010; Rasmussen, 1995). Fruit de l'initiative des ligues de l'enseignement ou d'associations pédagogiques, elles bénéficient du support des pouvoirs publics et parviennent à regrouper un nombre assez conséquent de participants issus de plusieurs pays, allant de quelques dizaines à plusieurs milliers d'inscrits (Matasci, 2015; Fuchs, 2004). Les congrès constituent des véritables plateformes de discussion et de comparaison, des espaces d'élaboration et d'expression d'une demande sociale. Cette fonction est rappelée à plusieurs reprises par les organisateurs de ces événements, comme par exemple en 1889, lors de la séance d'ouverture du Congrès International de l'enseignement Secondaire à Paris: "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" (Cies, 1890, p. 5).

Au-delà d'une certaine rhétorique, cette citation souligne bien l'importance des échanges internationaux et la nécessité, mise en avant très clairement, de se confronter et de s'inspirer des expériences étrangères pour pallier les défauts d'un système scolaire ou pour discuter de problèmes communs aux pays occidentaux.

Enfin, il convient de préciser que toutes ces activités - congrès, expositions, missions pédagogiques - demeurent relativement informelles et peu codifiées tout au long du 19<sup>e</sup> siècle. La dynamique des échanges et des contacts internationaux commence toutefois à changer au tournant du siècle, où se mettent en place les premiers bureaux et fédérations internationales dans le domaine de l'éducation. La genèse des premiers réseaux permanents s'inscrit dans un mouvement d'institutionnalisation que l'historienne Anne Rasmussen (2001) a défini comme le tournant organisateur de l'internationalisme.

En ce qui concerne l'instruction publique, il convient de signaler la création d'organismes comme le Comité Permanent des Congrès Internationaux de L'enseignement Technique, fondé à Bordeaux en 1895 et composé d'experts de grande renommée. Ou encore le Bureau International des Associations des Instituteurs (1905) et le Bureau international de l'enseignement secondaire (1912), qui sont des fédérations qui regroupent des associations nationales d'enseignants de plusieurs pays européens. Plus qu'une réflexion scientifique sur les problèmes éducatifs, ces réseaux cherchent à promouvoir et à défendre les intérêts corporatistes de ces catégories professionnelles. Ils utilisent la centralisation et la diffusion des informations dans une optique plutôt syndicaliste et n'ont pas nécessairement l'objectif d'harmoniser ou d'uniformiser les systèmes scolaires. Dans ce cas, le travail international vient en appui à des stratégies réformatrices déployées sur le plan national, illustrant ainsi la diversité des besoins auxquels il permet de répondre.

### **Impacts et usages du savoir sur les systèmes scolaires étrangers en France**

Les deux premières parties de cet article offrent une cartographie synthétique mais relativement complète des vecteurs et des formes du processus d'internationalisation de la réforme scolaire en France. Toutefois, la simple identification d'une série d'activités, d'acteurs et de thèmes touchant à l'international demeure très insatisfaisante du point de vue analytique. Il faut en effet se poser la question des usages et de l'impact de l'ensemble des connexions internationales mises en place par les réformateurs français. La réappropriation des modèles étrangers est ainsi un enjeu central. Elle constitue d'ailleurs un problème méthodologique majeur de l'histoire dite transnationale. Dans un récent article 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" (2011, p. 180). Il est donc indispensable de ne pas limiter l'étude à la simple identification des pratiques qui permettent la circulation et la mobilisation des modèles scolaires et de proposer des pistes pour réfléchir à leur intégration dans les débats et les politiques éducatives de la fin du 19<sup>e</sup> siècle (Phillips, Ochs, 2004; Steiner-Khamsi, 2004).

L'examen des réformes de l'enseignement primaire et secondaire français permet de mettre en lumière les différentes formes de réception et de réappropriation des modèles étrangers. Ces exemples illustrent plus en particulier deux usages possibles de la référence étrangère et de la comparaison internationale.

### **L'enseignement primaire, ou l'international comme instrument d'autoréflexivité**

Selon une formule communément admise, c'est l'instituteur prussien qui aurait gagné la bataille de Sedan en 1870 (Trouillet, 1991). Celle-ci marque la défaite de la France contre la Prusse et constitue le prélude de la bien connue crise allemande de la pensée française, admirablement retracée par Claude Digeon (1959). Or, la France ne découvre pas l'Allemagne scolaire après Sedan. Ce qui se métamorphose c'est le rapport dichotomique et apparemment paradoxal de rivalité et d'imitation vis-à-vis de son voisin. D'une part, c'est avec patriotisme et esprit revanchard que les réformateurs français se proposent de redresser le pays. D'autre part, il faut apprendre de l'ennemi, car ce redressement passe par l'instruction publique, domaine dans lequel l'Allemagne suscite depuis longtemps une indéniable fascination. La référence à ce pays exercerait même un effet structurant sur les débats français, comme le met en avant l'inspecteur Alfred Picard en 1889:

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 des 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. (Picard, 1890, p. 357)

Ainsi, les débats qui précèdent l'ensemble des mesures mises en place par les républicains après leur arrivée au pouvoir en 1879, dont les plus connues sont les lois Ferry qui instaurent en 1881 et 1882 l'instruction gratuite, obligatoire et laïque, mobilisent d'une façon permanente la comparaison internationale. C'est plus précisément l'idée d'un retard scolaire de la France qui est particulièrement utilisé comme argument de légitimation. À cet égard, l'issue de la guerre franco-prussienne ne fait d'ailleurs qu'accélérer une dynamique déjà bien installée. C'est en effet très tôt, depuis au moins les années 1830, que se développe le sentiment, dans les milieux réformateurs, que la France se trouverait dans un état de retard sur le plan éducatif. Celui-ci se ne limiterait pas à la seule Allemagne mais se rapporterait à de nombreux autres pays occidentaux: un raisonnement qui apparaît très régulièrement dans les rapports des chargés de mission ou dans les comptes rendus des expositions universelles.

Ce supposé retard se manifesterait tout particulièrement dans les dispositifs législatifs qui régulent l'instruction publique, notamment sur la question de l'obligation scolaire. Marqueur souvent associé au degré de développement éducatif d'un pays, ce principe est introduit en Prusse à partir de la fin du 18<sup>e</sup> siècle et il est déjà en vigueur, ou en tout cas inscrit dans les textes législatifs, dans différents cantons suisses (au niveau fédéral en 1874), en Grande Bretagne (1870), en Italie (1877) et dans quelques états américains bien avant les lois Ferry (Soysal, Strang, 1989; Boli, 1987; Benavot, Resnik, Corrales, 2006). Certes, l'adoption de ce principe peut renvoyer à des réalités fort différentes (Caspard, 1999). Elle est néanmoins symbolique, dans la mesure où elle marque un tournant dans la façon d'envisager la scolarisation (Novoa, 1998).

Ainsi, on comprend bien que dans les années 1870, à un moment où la réforme de l'instruction publique devient une urgence nationale - parce qu'il s'agit de relever la France - la précocité relative d'une série de pays étrangers dans la mise en place de l'instruction obligatoire constitue un argument de taille pour ses partisans. L'évocation d'un supposé retard scolaire s'inscrit alors dans une stratégie utilisée par les réformateurs républicains et apparaît constamment dans les débats sur la réforme de l'enseignement primaire:

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? (Rendu, 1883, p. 232)

L'idée de fond est que la France doit intégrer un mouvement global, présenté comme universel, inéluctable et consubstantiel à la modernité. Avec la question de l'instruction obligatoire, d'autres indices, comme le nombre d'écoles, les dépenses pour l'éducation publique et le taux d'analphabétisme renforcent le sentiment que le pays doit s'affranchir de son état d'infériorité et se conformer à une véritable conjoncture réformatrice internationale. Appuyé par un travail de récolte et d'analyse statistique qui contribue à l'objectiver, ce rapport constant avec l'étranger participe à la construction d'une urgence publique et parvient de ce fait à orienter l'agenda des réformes (Matasci, 2014). Les lois Ferry constituent ainsi l'aboutissement d'un processus réformateur pendant lequel l'évolution scolaire des pays étrangers exerce une pression importante.

Bien entendu, ce processus est complexe. Il ne faut pas oublier, en effet, que ces dispositifs législatifs répondent aussi à une vision politique très précise, spécifique aux projets républicains et tributaire du contexte français. Il suffit de penser à la question de la laïcité, souvent associée à l'idée d'une exception française. Certes, il est intéressant de noter que l'enjeu de l'enseignement laïc fait également l'objet de circulations et de comparaisons. Toutefois, sur cette question, les réformateurs républicains n'arrivent pas à trouver des modèles ou des exemples étrangers convaincants, étant donné que leur vision de la laïcité est bien plus radicale de celle déjà en vigueur dans d'autres pays. Dans ce cas, la comparaison permet de renforcer ce qui est sciemment présentée comme une spécificité nationale. C'est ainsi qu'à partir de la fin des années 1880 se consolide sur la scène internationale un modèle scolaire français. Lors des congrès et des expositions universelles, le triptyque obligation-gratuité-laïcité est en effet présenté comme le fondement d'un véritable modèle français, capable même de concurrencer l'Allemagne ainsi que de renverser la posture d'apprentissage et la rhétorique du "retard scolaire" qui avaient pour longtemps marqué les débats hexagonaux.

## L'enseignement secondaire, ou l'étranger innovant

Le deuxième exemple concerne l'usage de la référence étrangère et de la comparaison internationale comme une stratégie d'apprentissage. Par rapport à l'enseignement primaire, les réformes de l'enseignement secondaire permettent de mettre en exergue des dynamiques de transferts plus précises, qui questionnent non seulement la diffusion d'un modèle, mais également et surtout sa réception. En effet, le processus réformateur ne repose pas sur l'argument du retard scolaire, mais plutôt sur la nécessité d'introduire des formules jugées comme plus innovantes par rapport à de nouvelles exigences sociales et économiques. Tout cela se manifeste d'une façon particulièrement éclairante dans les débats relatifs à la modernisation de l'enseignement secondaire.

Dans la deuxième moitié du 19<sup>e</sup> siècle, les pays européens doivent faire face à un problème commun: adapter les structures scolaires, y compris celles censées former les élites, aux nouvelles exigences économiques dictées par le processus d'industrialisation et d'expansion du commerce mondial (Ringer, Müller, Brian, 1987). Selon les contemporains, l'enseignement secondaire se trouverait dans une période de profonde crise. Inadaptées aux temps modernes, les études dites classiques, notamment l'enseignement du Latin et du Grec, sont remises en cause au profit d'un intérêt plus marqué pour les sciences et les langues vivantes. Reflétant la volonté d'amplifier l'offre éducative pour faire face aux besoins formatifs élargis de classes moyennes, ce processus a été bien analysé par Fritz Ringer (2003). Pour décrire ces phénomènes, il a notamment proposé la notion de "segmentation", à savoir "la subdivision des systèmes d'enseignement en écoles et programmes parallèles se distinguant à la fois par le cursus et l'origine sociale des élèves" (p. 6).

En France, la crise de l'enseignement secondaire se manifeste par une stagnation des effectifs, l'instabilité des programmes et par des polémiques nourries autour de sa fonction sociale et économique (Prost, 2008). Dans les trois dernières décennies du 19<sup>e</sup> siècle, cette filière fait ainsi l'objet de réformes incessantes. Or, dans ce contexte, la référence à l'Allemagne structure tout particulièrement les débats (Mombert, 2001). Ce pays, en effet, est mobilisé non seulement en tant que modèle de réussite scientifique au niveau universitaire mais aussi comme modèle spécifique au niveau de l'enseignement secondaire et technique.

C'est plus précisément l'exemple de la *Realschule* - l'école réelle - qui constitue l'une des pierres angulaires de la comparaison et des échanges franco-allemands à cette période. Créée à la fin du 18<sup>e</sup> siècle comme filière parallèle à l'enseignement secondaire classique dispensé par les *Gymnasien*, garantissant l'accès aux universités (1882), elle se veut une école théorique mais en mesure de "satisfaire les 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] offrait trop peu, tandis que l'école latine [*Gymnasium*] leur offrait trop et que son enseignement n'avait pas d'utilité pratique" (Rein, 1911, s/p)<sup>1</sup>. L'Allemagne proposerait donc un modèle de formation réelle jugée plus conforme aux exigences des sociétés modernes, en raison notamment de la place accordée aux langues vivantes et aux sciences. Tout cela en préservant les

<sup>1</sup> <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2017>.

privilèges sociaux et symboliques associés aux filières classiques. Cette différenciation pédagogique et sociale au niveau secondaire est louée à maintes reprises par les chargés de mission français ayant eu la possibilité de visiter ces établissements:

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. (Blerzy, 1869, p. 123)

La référence constante à la *Realschule* accompagne ainsi le long processus de réformes de l'enseignement secondaire français. Elle contribue notamment à légitimer la mise en place d'une nouvelle organisation pédagogique qui prévoit avec les lycées et les collèges la création d'une filière qui assumera le nom d'enseignement spécial en 1865-1866 et moderne dès 1891. À ce sujet, il est particulièrement intéressant d'interroger les dynamiques de cette réception, qui est sélective et partielle. En effet, l'importation en bloc de ce modèle n'est jamais souhaitée. Comme l'a remarqué Christophe Charle (2003) pour le système universitaire, "au sein du modèle germanique, les réformateurs ne retiennent que les éléments compatibles avec les structures françaises [...] en excluant ce qui pourrait passer pour une copie servile" (p. 9). Il ne s'agit donc pas d'imiter, mais d'emprunter ce qui peut s'adapter aux "mœurs et aux institutions françaises" (Hippeau, 1872, p. 55).

Cette posture est clairement mise en avant par les réformateurs de l'époque, comme par exemple Benjamin Buisson (1896), particulièrement actif dans l'organisation des sections scolaires françaises lors des expositions universelles: "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" (p. 186). Par ailleurs, le contexte culturel, politique et religieux empêche, complique ou ralentit la traduction pure et simple des méthodes et des formules scolaires étrangères, et allemandes en particulier. En France, le régime administratif de l'enseignement secondaire est en effet foncièrement différent de celui en vigueur dans les états d'Allemagne. L'enseignement spécial est dispensé dans les mêmes établissements que l'enseignement classique et il est donc difficile de créer des écoles distinctes, notamment du point de vue financier - alors que la *Realschule* est administrativement et pédagogiquement séparée des *Gymnasien*.

En outre, l'État ne dispose pas du monopole de l'enseignement secondaire. Une séparation administrative de l'enseignement public encourrait donc le danger d'avantager le développement des écoles privées, très prospères en France à la fin du 19<sup>e</sup> siècle. C'est d'ailleurs avec cet argument que le député Charles-Maurice Couÿba exclut en 1901 la possibilité d'un transfert du modèle de la *Realschule* en France: "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" (p. 189). Si l'Allemagne fournit bel et bien un cadre de

référence aux milieux réformateurs français, les emprunts - l'impact du modèle - sont finalement issus d'une lecture particulière qui sélectionne uniquement les éléments acceptables et transférables dans le contexte national.

En conclusion, deux points méritent d'être évoqués. En premier lieu, il faut souligner que la dimension internationale constitue pour les réformateurs français une ressource qui n'est pas antagoniste ou antinomique à la construction d'un système scolaire national, et donc au maintien, voir au renforcement des identités culturelles. Le détour par l'international s'explique moins par une volonté de promouvoir la coopération avec d'autres pays que par la nécessité de résoudre des problèmes domestiques. C'est ici qu'on trouve la logique de l'internationalisation. La circulation des idées et des modèles - l'ouverture vers des impulsions externes comme le note Jürgen Schriewer (2004) - répond à des enjeux nationaux, elle œuvre donc à transformer le contexte national.

Le deuxième point concerne la nature et l'évolution du processus d'internationalisation. Pour longtemps assez informel et relativement peu structuré, le tournant organisateur au début du 20<sup>e</sup> siècle témoigne d'une première métamorphose de ce processus. Cette évolution préfigure d'autres changements majeurs, qui interviendront cette fois-ci après la Première et la Deuxième Guerre mondiale avec la création et le développement des organisations internationales (Kott, 2011; Iriye, 2002). Le rôle joué par des organismes comme le Bureau international d'éducation (1925), l'Unesco (1945), ou plus récemment par la Banque mondiale et l'OCDE, marquent en effet une profonde inflexion dans la manière de penser l'éducation dans un monde de plus en plus globalisé (Fuchs, Schriewer, 2007).

### Bibliographie

- ARCHIVES NATIONALES (AN). F17/10799. Dossier Jost, 1869.
- ARCHIVES NATIONALES (AN). F17/12340. Échanges avec l'étranger. Suisse. Mission de J.-B. Soussangrives, 1871.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Ferdinand Buisson no Brasil: pistas, vestígios e sinais de suas ideias pedagógicas (1870-1900). *Hist. Educ.* (Online), Porto Alegre, v. 4, n. 8, 2000, p. 79-109.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Leituras da ilustração brasileira: Célestin Hippeau. *Revista Brasileira de história de educação*, v. 2, n. 1, 2002, p. 67-112.
- BAUDELLOT, Christian; ESTABLET Roger. *L'élitisme républicain: l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris: Seuil, 2009.
- BENAVOT, Aaron; RESNIK, Julia; CORRALES, Javier. *Global educational expansion: historical legacies and political obstacles*. Cambridge: American Academy of Arts and Sciences, 2006.
- BLERZY, Henry. De l'enseignement secondaire en Europe. *Revue des deux mondes*, tome 80, 1869, p. 96-128.
- BOLI, John; RAMIREZ, Francisco O. The political construction of mass schooling: european origin and worldwide institutionalization. *Sociology of Education*, v. 60, n. 1, 1987, p. 2-17.
- BUISSON, Benjamin. *L'enseignement primaire aux congrès d'éducation et à l'exposition scolaire de Chicago*. Paris: Hachette, 1896.
- BUISSON, Ferdinand. *Rapport sur l'instruction primaire à l'exposition universelle de Vienne en 1873*. Paris: Imprimerie Nationale, 1875.

- CABANEL, Patrick. École et nation: l'exemple des livres de lecture scolaires 19 et première moitié du XXe siècles. *Histoire de l'éducation*, n. 126, 2010, p. 33-54.
- CARUSO, Marcel ; KOINZER, Thomas; MAYER, Christine; PRIEM, Karin (Hg.). *Zirkulation und Transformation: Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive*. Köln: Böhlau, 2013.
- CARUSO, Marcelo; TENORTH, Heinz-Helmar (Hg.). *Internationalisierung. Internationalisation. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive. Comparing Educational Systems and Semantics*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2002.
- CASPARD, Pierre. 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. In: HOFSTETTER, Rita; MAGNIN, Charles; CRBLEZ, Lucien; JENZER, Carlo (éds.). *Une école pour la démocratie: naissance et développement de l'école primaire en Suisse au 19 siècle*. Berne: Peter Lang, 1999, p. 343-357.
- CHANET, Jean-François. *L'école républicaine et les petites patries*. Paris: Aubier, 1996.
- CHAPOULIE, Jean-Michel. *L'école d'état conquiert la France: deux siècles de politique scolaire*. Rennes: PUR, 2010.
- CHARLE, Christophe; SCHRIEWER, Jürgen; WAGNER, Peter (eds.). *Transnational intellectual networks: forms of academic knowledge and the search for cultural identities*. Frankfurt/New York: Campus Verlag, 2004.
- CHARLE, Christophe. *La République des Universitaires, 1870-1940*. Paris: Seuil, 1994.
- CHARLE, Christophe. Les références étrangères des universitaires: essai de comparaison entre la France et l'Allemagne, 1870-1970. *Actes de la recherche en sciences sociales*, v. 148, 2003, p. 8-19.
- CIES. *Le congrès international de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire en 1889*. Paris: Librairie Armand Colin, 1890.
- CLAVIN, Patricia. Defining transnationalism. *Contemporary European History*, v. 14, n. 4, 2005, p. 421-439.
- COUSIN, Victor. *Rapport sur l'état de l'Instruction publique dans quelques pays d'Allemagne et particulièrement en Prusse*. Paris: Levrault, 1832.
- COUYBA, Charles-Maurice. *Classiques et modernes: la réforme de l'enseignement secondaire*. Paris: Flammarion, 1901.
- DIGEON, Claude. *La crise allemande de la pensée française*. Paris: PUF, 1959.
- DITTRICH, Klaus. *Experts going transnational: education at world exhibitions during the second half of the nineteenth century*. PhD Dissertation. University of Portsmouth, 2010.
- DREWEK, Peter. The inertia of early german-american comparisons: american schooling in the german educational discourse, 1860-1930. In: CHARLE, Christophe; SCHRIEWER, Jürgen; WAGNER, Peter (eds.). *Transnational intellectual networks. forms of academic knowledge and the search for cultural identities*. Frankfurt/New York: Campus Verlag, 2004, p. 225-268.
- DUKE, Benjamin. *The history of modern japanese education: constructing the national school system, 1872-1890*. New Jersey: Rutgers University Press, 2009.
- ESPAGNE, Michel ; WERNER, Michael. La construction d'une référence culturelle allemande en France: genèse et histoire (1750-1914). *Annales ESC*, v. 42, n. 4, 1987, p. 969-992.
- FALAIZE, Benoît; HEIMBERG, Charles; LOUBES, Olivier (dir.). *L'école et la nation*. Lyon: ENS, 2013.

- FONTAINE, Alexandre; MATASCI, Damiano. Centraliser, exposer, diffuser: les musées pédagogiques et la circulation des savoirs scolaires en Europe (1850-1900). *Revue germanique internationale*, n. 21, 2015, p. 65-78.
- FUCHS, Eckhardt (Hg.). *Bildung International: Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen*. Würzburg: Ergon Verlag, 2006.
- FUCHS, Eckhardt; DREWEK, Peter; ZIMMER-MULLER Michael. *Internationale Rezeption in pädagogischen Zeitschriften im deutsch-amerikanischen Vergleich 1871-1945/50*. Berlin: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, 2010.
- FUCHS, Eckhardt; SCRHIOWER, Jürgen (Hg.). *Internationale Organisationen als Global Players in Bildungspolitik und Pädagogik*. Berlin: Abteilung Vergleichende Erziehungswissenschaft, Humboldt Universität zu Berlin, 2007.
- FUCHS, Eckhardt. Educational sciences, morality and politics: international educational congresses in the early twentieth century. *Paedagogica Historica*, v. 40, n. 5-6, 2004, p. 757-784.
- GELLNER, Ernest. *Nations et nationalisme*. Paris, Payot, 1989.
- GEYER, Martin H; PAULMANN, Johannes (dir.). *The mechanics of internationalism: culture, society and politics from the 1840's to the first world war*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- GONDRA, José Gonçalves; SILY, Paulo Rogério Marques. Na rota do progresso: representações a respeito da instrução pública na Argentina (1879). *Cadernos de História da Educação*, v. 14, n. 3, 2015, p. 733-751.
- GROSVENOR, Ian. Pleasing to the eye and at the same time useful in purpose: an historical exploration of educational exhibitions. In: LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian (eds.). *Materialities of schooling: design, technology, objects, routines*. Oxford: Symposium Books, 2005.
- HAUPT, Heinz-Gerhard. Une nouvelle sensibilité: la perspective transnationale. *Cahiers Jaurès*, n. 200, 2011, p. 173-180.
- HIPPEAU, Célestin. *L'Instruction publique en Angleterre*. Paris: Didier & co., 1872.
- HOBSBAWM, Eric. *Nations et nationalismes depuis 1780: programme, mythe, réalité*, Paris, Gallimard, 1992.
- HOFSTETTER, Rita; DROUX, Joëlle (éds.). *Les savoirs dans le champ éducatif: circulations, transformations, implémentations - pour une histoire sociale de la fabrique internationale des savoirs en éducation, 19<sup>e</sup>-20<sup>e</sup> siècles*. Rennes: PUR, 2015.
- IRIYE, Akira. *Global community: the role of international organizations in the making of the contemporary world*. University of California Press: Berkley, 2002.
- KOTT, Sandrine. Les organisations internationales, terrains d'étude de la globalisation: jalons pour une approche socio-historique. *Critique internationale*, n. 52, 2011, p. 9-16.
- LAWN, Martin (ed.). *Modelling the future: exhibitions and the materiality of education*. Oxford: Symposium Books, 2009.
- LE CONGRES INTERNATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN 1889. Paris: Librairie Armand Colin, 1890.
- LEVASSEUR, Émile. *L'enseignement primaire dans les pays civilisés*. Paris-Nancy: Berger-Levrault & Cie, 1897.
- MATASCI, Damiano. Aux origines des rankings: le système scolaire français face à la comparaison internationale (1870-1900). *Histoire et Mesure*, v. XXIX, 2014, p. 91-118.
- MATASCI, Damiano. International congresses of education and the circulation of pedagogical ideas in western Europe (1876-1910). In: RODOGNO, Davide; STRUCK,

- Bernhard Struck (eds.). *Shaping the transnational sphere: experts, networks, and issues (1850-1930)*. New York: Berghahn Books, 2015.
- MATASCI, Damiano. *L'école républicaine et l'étranger: une histoire internationale des réformes scolaires en France, 1870-1914*. Lyon: ENS, 2015.
- MATASCI, Damiano. 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.
- MOMBERT, Monique. *L'enseignement de l'allemand en France: entre modèle allemand et langue de l'ennemi*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, 2001.
- NÓVOA, António. *Histoire et comparaison: essais sur l'éducation*. Lisbonne: Educa, 1998.
- OCDE. *Résultats du Pisa 2012*, v. IV, 2014.
- OGNIER, Pierre. *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: Peter Lang, 1988.
- OSTERHAMMEL, Jürgen. *The transformation of the world: a global history of the nineteenth century*. Princeton: Princeton University Press, 2014.
- OTERO-URTAZA, Eugenio. 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. *Revista de Educación*, número extraordinario 2007, p. 45-66.
- OTERO-URTAZA, Eugenio. Manuel B. Cossio's 1882 tour of european education museums. *Paedagogica Historica*, v. 48, n. 2, 2012, p. 197-213.
- PATEL, Kiran Klaus. An emperor without clothes? The debate about transnational history twenty-five years on. *Histoire@Politique*, n. 26, 2015, p. 1-16.
- PHILLIPS, David; OCHS, Kimberly (eds.). *Educational policy borrowings: historical perspectives*. Oxford: Symposium Books, 2004.
- PHILLIPS, David. Beyond travellers' tales: some nineteenth-century British commentators on education in Germany. *Oxford Review of Education*, v. 26, n. 1, 2000, p. 49-62.
- PHILLIPS, David. *The German Example: english interest in educational provision in Germany since 1800*. London and New York: Continuum, 2011.
- PICARD, Alfred. *Exposition universelle internationale de 1889 à Paris. Rapport général*. Paris: Imprimerie nationale, 1890.
- PROST Antoine. Le niveau scolaire baisse, cette fois-ci c'est vrai. *Le Monde*, 20 fév. 2013.
- PROST, Antoine (dir.). Ecole, histoire et nation. *Histoire de l'éducation*, n. 126, 2010.
- 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.
- RABAULT-FEUERHAHN, Pascale; FEUERHAHN, Wolf (dir.). La fabrique internationale de la science: les congrès scientifiques de 1865 à 1945. *Revue germanique internationale*, n. 12, 2010.
- RAPPORT DE LA CHAMBRE DES DEPUTES. Commission chargée d'examiner le projet de loi sur l'obligation scolaire. Séance du 21 mai 1881. In: RENDU, Ambroise. *Code de l'enseignement primaire obligatoire et gratuit*. Paris: Durand et Pedone-Lauriel, 1883.
- RASMUSSEN, Anne. *L'internationale scientifique (1890-1914)*. Thèse de doctorat. EHESS, 1995.
- RASMUSSEN, Anne. Tournant, inflexions, ruptures: le moment internationaliste. *Mil Neuf Cent Revue d'histoire intellectuelle*, n. 19, 2001, p. 27-41.
- REIN, Wilhelm. Notice Allemagne. In: *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 1911.

RINGER, Fritz; MULLER, Detlef; BRIAN, Simon (eds.). *The rise of the modern educational system: structural change and social reproduction (1870-1920)*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

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*, v. 149, 2003, p. 6-20.

SAUNIER, Pierre-Yves. 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.

SAUNIER, Pierre-Yves. *Transnational history*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013.

SCHALENBERG, Marc. *Humboldt auf Reisen? Die Rezeption des deutschen Universitätsmodells in den französischen und Britischen Reformdiskursen (1810-1870)*. Basel: Schwabe Verlag, 2003.

SCHRIEWER, Jürgen (Hg.). *Weltkultur und Kulturelle Bedeutungswelten: Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen*. Frankfurt am Main/New-York: Campus Verlag, 2007.

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*, v. 146, 2004, p. 7-26.

SCHWINGES, Rainer Christophe (Hg.). *Humboldt international: der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20 Jahrhundert*. Basel: Schwabe, 2001.

SOYSAL, Nuhogli; STRANG, David. Construction of the first mass education systems in nineteenth-century Europe. *Sociology of Education*, v. 62, n. 4, 1989, p. 277-288.

STEINER-KHAMSI, Gita (ed.). *The global politics of educational borrowing and lending*. New-York: Teachers College Press, 2004.

THIESSE, Anne-Marie. *Ils apprenaient la France: l'exaltation des régions dans le discours patriotique*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme, 1997.

THIESSE, Anne-Marie. *La création des identités nationales: Europe XVIII<sup>e</sup>-19 siècle*. Paris: Seuil, 2001.

TROUILLET, Bernard. *Der Sieg des preussischen Schulmeisters und seine Folgen für Frankreich, 1870-1914*. Köln: Böhlau Verlag, 1991.

DAMIANO MATASCI est professeur et chercheur à l'Département de l'Histoire générale de l'Université de Genève.

Endereço: Rue Saint Ours, 5 - 1202 - Genève - Suisse.

E-mail: [damiano.matasci@unige.ch](mailto:damiano.matasci@unige.ch).

Recebido em 9 de maio de 2016.

Aceito em 23 de julho de 2016.