



Chapitre 8

Comblent le retard scolaire en France au XIX^e siècle : l'instruction obligatoire, entre conjuncture internationale et spécificité nationales

Damiano MATASCI

Les lois scolaires de Jules Ferry, qui en 1881 et 1882 instaurent en France l'instruction gratuite, obligatoire et laïque sont souvent désignées comme l'une des œuvres majeures, le symbole même de la Troisième République. « Lieu d'intégration et de formation du citoyen » (Ozouf, 1990), l'école républicaine est en effet un vecteur à travers lequel asseoir à la fois patriotisme et État-nation. De nombreux travaux se sont penchés sur le rôle joué par l'éducation dans le processus de construction nationale au XIX^e siècle, en France comme ailleurs, tout comme sur les limites et les paradoxes qui caractérisent cette relation (Bellini & Pécout, 2010 ; Cabanel, 2007 ; Falaize, Heimberg & Loubes, 2013 ; Prost & Falaize, 2010). En opérant un renversement de perspective, le présent chapitre souhaite prolonger cette réflexion. Son objectif est plus précisément de montrer que l'une des mesures essentielles pour que l'école devienne un lieu privilégié pour la fabrication de l'identité nationale et de la citoyenneté politique – à savoir l'instruction obligatoire – est non seulement au cœur d'un intense régime de circulations d'idées et de modèles qui traversent les frontières nationales (Saunier, 2008), mais est même tributaire de la « pression » d'un contexte international qui, en France, en stimulerait l'adoption.

Au XIX^e siècle, l'évolution scolaire internationale suscite un grand intérêt dans le monde réformateur français, qui suit de près les expériences étrangères en cours dans le domaine de l'instruction publique. L'introduction formelle de l'obligation, les modalités de son application tout comme ses modulations avec la gratuité et la laïcité font notamment l'objet d'observations et d'analyses détaillées. Allant de pair avec le progrès et la modernité, enjeu majeur des débats éducatifs européens, l'instruction





obligatoire est en effet à l'ordre du jour dans la plupart des pays occidentaux. Cette comparaison constante avec l'étranger n'est pas sans conséquences. À partir du milieu du siècle, et plus particulièrement dans les années 1870, se développe en France l'idée d'un supposé « retard scolaire » face à ce qui est présentée comme une conjoncture réformatrice internationale. Cet argument repose en grande partie sur le fait que de nombreux pays – dont certains, comme la Prusse, au grand prestige pédagogique – font preuve d'une relative précocité dans l'élaboration d'une législation préconisant une période plus ou moins longue d'instruction obligatoire. Tout en revendiquant la spécificité du contexte français, experts, réformateurs et hommes politiques utilisent alors cet argument, appuyé par la référence aux exemples jugés les plus innovants (Zymek, 1975), pour accélérer et soutenir un agenda serré de débats qui déboucheront, au début des années 1880, sur les lois Ferry.

Ce chapitre discute dans un premier temps le processus de convergence des politiques éducatives européennes vers la mise en place d'un modèle d'école fondé sur l'idéologie de l'obligation. Il s'agit surtout de dégager, au-delà des différents rythmes nationaux qui scandent ce processus, les matrices d'une culture scolaire commune et de signaler à quel point la conscience de celle-ci est alimentée par des échanges et des circulations permanentes entre les pays. Plusieurs exemples sont ensuite présentés pour illustrer comment l'argument du « retard français » intervient dans les débats réformateurs hexagonaux. Enfin, le chapitre interroge la spécificité de la voie nationale française : la question laïque permet en effet aux réformateurs républicains de fabriquer un véritable « modèle scolaire » unique sur la scène internationale et de légitimer ainsi leur projet politique. En s'inscrivant dans le récent « tournant transnational » de la recherche historique (Charle, Schriewer & Wagner, 2004 ; Clavin, 2005 ; Iriye, 2013 ; Saunier, 2013), la perspective de recherche adoptée dans ce travail présente finalement un double intérêt. D'une part, elle met en exergue une dimension jusqu'ici peu étudiée de l'histoire de l'éducation en France et permet donc de compléter un savoir déjà bien constitué (Chapoulie, 2010 ; Prost, 1968). D'autre part, elle fournit un exemple supplémentaire des nombreuses ambiguïtés du processus de nationalisation des sociétés occidentales au XIX^e siècle (Chanet, 1996 ; Déloye, 1994), prolongeant ainsi la réflexion sur la déconstruction des « mythes » et de la symbolique associées à la construction des États-nations (Chanet & Parisot, 2012 ; Nique & Lelièvre, 1993).

L'école moderne et l'instruction obligatoire : les dynamiques d'une conjoncture réformatrice internationale

L'historiographie s'est largement intéressée au rôle de l'école dans la formation des États modernes (Green, 1990) et aux multiples enjeux liés à



la mise en place des systèmes scolaires en Europe, notamment dans une perspective comparative (Nóvoa, 2006 ; Ringer, Müller & Brian, 1987). Menés par des sociologues tenants de l'approche néo-institutionnaliste, de nombreux travaux se sont plus précisément focalisés sur les politiques de scolarisation des masses dans l'espace occidental au XIX^e siècle (Benavot & Riddle, 1988 ; Ramirez & Boli, 1994). Ceux-ci ont interrogé les transformations de la conception de l'individu, de l'État et de l'organisation sociale qui s'opèrent à cette époque ainsi que leurs répercussions sur les fonctions économiques, sociales et culturelles de l'éducation. Les recherches ont surtout examiné comment se met progressivement en place, d'abord en Europe occidentale, un « système étatique d'éducation de masse ». Émergeant dans un contexte où le processus d'industrialisation et d'autres phénomènes comme l'urbanisation et les migrations créent de nouveaux besoins formatifs, ce « modèle scolaire » se diffuserait ensuite à l'échelle planétaire (Ramirez & Boli, 1987), contribuant à forger une véritable « culture mondiale » (Lechner & Boli, 2005).

L'affirmation de l'« État enseignant » au XIX^e siècle (Hofstetter, 1998 ; Luc & Savoie, 2012) reflète donc la profonde reconfiguration des parcours de socialisation des jeunes générations, voire de l'image même de l'enfance et de la jeunesse (Ariès, 1973). Parmi les éléments qui caractérisent ce processus commun à plusieurs pays européens figurent l'accroissement du rôle de l'autorité publique dans le contrôle de l'éducation, la création de ministères et de départements spécifiques, la professionnalisation des enseignants et l'essor d'une pédagogie scientifique, qui connaîtra sa reconnaissance académique au début du XX^e siècle (Hofstetter, 2010). Mais c'est surtout l'instruction obligatoire – que Nóvoa définit comme une « technologie rationalisée de progrès qui légitime l'État-nation dans son rôle d'intégration et de régulation sociale » (1998, p. 93) – qui incarne le symbole d'une politique volontariste de scolarisation et d'alphabétisation du peuple. Comme l'illustre le tableau ci-dessous, la plupart des pays occidentaux adopte ce principe au cours du XIX^e siècle. Charle attribue ainsi à l'obligation et à la gratuité totale ou partielle de l'enseignement primaire un rôle central dans la reconfiguration de la demande d'éducation en Europe, ces mesures favorisant notamment « l'expansion de la vie culturelle » qui caractérise la deuxième moitié du siècle (Charle, 1996, p. 168).

Pays	Date	Pays	Date
Prusse	1763	Suisse	1874
Danemark	1814	Italie	1877
Grèce	1834	France	1882
Espagne	1857	Argentine	1884
Suède	1842	Irlande	1892
Portugal	1844	Pays-Bas	1900



Pays	Date	Pays	Date
Norvège	1848	Luxembourg	1912
Autriche	1869	Belgique	1914
Royaume-Uni	1870	États-Unis	(1918)

Introduction du principe de l'instruction obligatoire dans quelques pays du monde au XIX^e siècle

Source : Soyal & Strang, 1989, p. 278



Si les dates qui figurent dans ce tableau peuvent être considérées comme des moments symboliques, car elles marquent « un tournant dans la façon d'envisager la scolarisation » (Nóvoa, 1998, p. 89), elles doivent toutefois être interprétées avec la plus grande précaution. Chaque pays suit en effet des rythmes et des logiques qui lui sont propres. Les différences dans la durée de la période d'obligation, les classes d'âges visées, l'absentéisme, les décalages entre milieux urbains et ruraux ainsi que la diversité des administrations censées assurer son application (État, communes, etc.) constituent autant de facteurs qui peuvent donner un sens fort différent à ce principe selon les contextes nationaux (Compère, 1997). L'adoption du principe d'obligation peut également être en décalage avec sa mise en place effective. Si le Portugal, la Grèce et l'Espagne introduisent l'obligation très tôt, son respect et ses répercussions sur le taux d'alphabétisation ne sont pas automatiques et nécessairement vertueuses. Un pays comme la Belgique, en revanche, légifère sur ce point plus tardivement, mais vers 1900 presque la totalité des enfants est inscrit à l'école primaire. Enfin, l'obligation n'est pas forcément la résultante de facteurs tels que le niveau d'industrialisation ou d'urbanisation, tout comme elle n'est pas nécessairement corrélée à un recul de l'analphabétisme (Cipolla, 2002 ; Vincent, 2000).

Un constat semble pourtant s'imposer : à la fin du XIX^e siècle, le principe de l'instruction obligatoire est présent dans les textes législatifs de presque tous les pays occidentaux. Dans son travail consacré à l'enseignement primaire dans le monde publié en 1897, le célèbre statisticien et administrateur du Collège de France Émile Levasseur peut ainsi inscrire la généralisation de l'instruction obligatoire parmi les grandes avancées de la « civilisation moderne » (Levasseur, 1897, p. 543-551). À cet égard, plusieurs recherches récentes ont interrogé l'économie des échanges et des connexions internationales qui favorisent ou limitent ce processus de convergence vers l'adoption de politiques communes, voir vers le façonnement d'un « modèle scolaire » universel (Schriewer & Caruso, 2005). Les études insistent notamment sur l'intense circulation d'idées pédagogiques et de projets de réformes qui caractérisent les débats éducatifs européens (Caruso, Koinzer, Mayer & Priem, 2013 ; Droux & Hofstetter, 2014 ; Fuchs, 2006 ; Schriewer, 2007). À l'instar des procédés de fabrication des



identités nationales, qui traversent les frontières et se modulent en fonction des différents contextes culturels et historiques (Thiesse, 1999), les pays occidentaux examinent attentivement les réalisations scolaires réciproques, manifestant un intérêt mutuel qui fait de l'« emprunt éducationnel » sa clé de voute (Phillips & Ochs, 2004 ; Schriewer, 2004).

La France ne fait pas exception. Les débats relatifs à la question de l'instruction obligatoire tout au long du XIX^e siècle, et notamment dans les années 1870, témoignent de l'attention toute particulière accordée au mouvement de réforme de l'instruction publique qui touche l'ensemble des pays dits civilisés. Dès le début du siècle, en effet, de nombreuses missions d'étude sillonnent les continents pour examiner les nouveaux procédés pédagogiques, les différents problèmes relatifs à l'instruction publique et les solutions diverses qui y sont apportées. Sur la base de ces observations, des professeurs d'université, des administrateurs et même des simples instituteurs réfléchissent sur la possibilité d'emprunts applicables au système scolaire national (Matasci, 2010). Les réformateurs sont aussi très actifs lors des expositions universelles, qui présentent dès les années 1860 des sections consacrées à l'éducation, et lors des congrès internationaux de l'enseignement, qui constituent autant de plates-formes d'échanges et de confrontation de modèles nationaux (Dittrich, 2010 ; Fuchs, 2004). Des institutions comme le Musée pédagogique, fondé en 1879, et un nombre important de revues pédagogiques s'intéressent également à l'évolution scolaire européenne, permettant ainsi d'accumuler une somme de savoirs et d'expertises spécifiques (Matasci, 2012). Forts de ces informations et à l'écoute d'une conjoncture internationale qui met de plus en plus à l'ordre du jour la scolarisation des masses, les milieux réformateurs français ne peuvent alors que constater le relatif retard de leur pays, notamment du point de vue des dispositifs législatifs qui accompagnent cette évolution. Or, comme il s'agira de le voir, cette idée du « retard scolaire » structure un rapport à l'étranger qui se traduit moins par des phénomènes de *transferts* (Espagne, 1999 ; Espagne & Werner, 1988), supposant une « réinterprétation » ou une hybridation de formules étrangères avec le contexte d'accueil (Joyeux-Prunel, 2002, p. 151), que par une harmonisation jugée nécessaire avec des mesures législatives déjà en vigueur dans d'autres pays et associées à une modernité en devenir.

Le « retard scolaire » de la France, ou l'international comme stratégie réformatrice

Les premières déclarations dénonçant un supposé retard de la France en matière éducative datent du début du XIX^e siècle. D'innombrables témoignages, enquêtes et rapports pointent régulièrement les insuffisances de l'éducation française et essaient d'alerter l'opinion publique ou les pouvoirs



politiques sur les réformes à effectuer. La question de l'instruction obligatoire y joue rapidement un rôle important. Lors de sa mission en Prusse en 1831, par exemple, le philosophe Victor Cousin rappelle la précocité de ce pays dans l'adoption de ce principe (*Schulplichtigkeit*), qui constituerait selon lui « le secret de son originalité comme Nation, de sa puissance comme État et le germe de son avenir » (Cousin, 1832, p. 86). Dans les années 1850-1860, l'obligation est à l'ordre du jour des débats réformateurs (Rendu, 1853, 1855), les opinions favorables à son introduction se multipliant « dans la presse, dans les livres, dans les congrès et les expositions internationales » (DP, « Obligation »). Toutefois, c'est la guerre franco-prussienne de 1870-1871 et la défaite militaire de Sedan qui change considérablement la donne. Attribuée à « l'instituteur prussien », la défaite, si elle n'invente pas de problèmes inédits, contribue tout de même à forger un nouveau regard sur l'éducation (Charle, 1994 ; Mitchell 1979, 1991 ; Trouillet, 1991). Partie prenante de la bien connue « crise allemande de la pensée française » finement retracée par Claude Digeon (Digeon, 1959), l'instruction publique est pointée du doigt et sa réforme particulièrement invoquée dans les appels pour la régénération nationale.



Dans ce contexte, les exemples étrangers sont mobilisés pour légitimer la réforme du système scolaire public et pour soutenir la nécessité, désormais établie par le champ de bataille, d'instaurer l'instruction obligatoire : selon les termes d'Augustin Cochin, en effet, « la question de l'obligation légale est de celles que la guerre avec l'Allemagne a tranchées » (Bert, 1882, p. 341). De plus, les expositions universelles qui se tiennent dans les années 1860-1870 renforcent considérablement la perception du retard pris par la France, non seulement vis-à-vis de l'Allemagne mais aussi par rapport à d'autres pays européens (Sobe, 2013). Michel Chevalier, président du jury international de l'exposition de Paris de 1867, le signale d'ailleurs déjà bien avant la débâcle de Sedan dans les pages de son rapport consacrées à l'instruction publique :

« 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. » (Chevalier, 1868, p. 10-11).

Le discours se affermit dans les années suivantes. De retour de l'exposition de Vienne de 1873, Émile Levasseur établit un classement des performances éducatives de plusieurs pays du monde basé sur les données



statistiques recueillies pendant son séjour, et y note le rang médiocre occupé par la France (Matasci, 2014). Il souligne que si celle-ci veut rester « dans les premiers rangs des peuples civilisés », il faut qu'elle se plie « à toutes les exigences de la civilisation moderne », qui incluent notamment « une instruction primaire universelle » (Levasseur, 1875, p. 464). Lors de l'exposition parisienne de 1878, le directeur de l'École supérieure de Marseille, J. J. Raoulx, remarque également le dynamisme scolaire de certains pays européens, « qui [...] ont déjà devancé [la France] dans cette voie » (Raoulx, 1880, p. 11). Face à cette évolution, il n'est donc pas étonnant que le ministère de l'Instruction publique procède à des échanges d'informations et de documentation concernant l'enseignement primaire avec un nombre important d'autorités et d'institutions étrangères. Textes législatifs, statistiques et enquêtes sont rassemblés dans le but d'acquérir une connaissance détaillée des politiques en vigueur dans les pays considérés comme les plus avant-gardistes ¹.

Ainsi, à un moment où la réforme de l'instruction publique devient une urgence nationale, la relative précocité dans la mise en place de l'instruction obligatoire de pays comme l'Allemagne, la Suisse, la Grande Bretagne ou encore de certains États américains offre un argument supplémentaire pour que ce problème soit placé à l'ordre du jour de l'agenda des réformes en France. Exacerbée par l'issue du conflit franco-prussien, la rhétorique autour du « retard scolaire » est fréquemment exploitée dans les débats qui précèdent l'élaboration des lois Ferry. En 1872, par exemple, le ministre de l'Instruction publique Jules Simon présente une proposition de loi sur l'enseignement primaire pour assurer un « minimum d'instruction », la gratuité totale n'étant pas encore envisagée. Les réalisations législatives étrangères y sont fortement valorisées parce qu'elles permettent de légitimer ses vues. En effet, parmi les moyens qu'il identifie pour « répandre l'instruction primaire », outre à la multiplication des écoles – voie suivie par la France jusque-là – vient l'instruction obligatoire :

« 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. » (Géard, 1896, p. 326).

Certes, la comparaison internationale peut fournir également des contre-arguments. La commission chargée d'examiner le projet de loi de Jules Simon se prononce contre le principe de l'obligation en mettant en cause le caractère souvent contradictoire des expériences étrangères, et notamment la pertinence du modèle allemand. Il est par ailleurs précisé

1. Archives Nationales, 71 AJ1. Historique du Musée pédagogique. Dossier de correspondance sur la fondation et l'activité du Musée.




que « pour qui examine les choses de plus près, il est facile de constater que [...] 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 » (Gréard, 1896, p. 386). Toutefois, la multiplication des pays ayant adopté ce principe ne passe pas inaperçue et se conformer à ce mouvement est de plus en plus présenté comme une nécessité, même si souvent cela signifie faire l'impasse sur les nuances et les limites d'un processus qui se décline fort différemment selon les contextes nationaux. Lors d'un projet de loi élaboré en 1879, le ministre de l'Instruction publique Agénor Bardoux, tout en soulignant les progrès accomplis dans les années 1870, se demande ainsi : « restera-t-elle [la France] plus longtemps en dehors du mouvement qui s'est accompli autour d'elle ? » (*Journal officiel*, 1879, p. 908). Reprenant cet argument dans une allocution devant la Chambre des députés en 1880, l'un des pères fondateurs de l'école républicaine, Paul Bert, rappelle même 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, il 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. » (Bert, 1882, p. 340).

En 1881, la commission chargée d'examiner le projet de loi sur l'instruction obligatoire (adopté le 28 mars 1882), après en avoir retracé l'histoire faite de vœux et de projets de loi inachevés ou abandonnés, souligne avec clarté l'intérêt et la sensibilité grandissante pour cette question en France mais aussi et surtout à l'étranger. L'universalité de cette mesure est tout particulièrement mise en avant. 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 ?  (Rendu A., 1883, p. 232-233).

La question de la gratuité de l'enseignement fait l'objet des mêmes réflexions. Quelques mois avant l'adoption de la loi 16 juin 1881, qui instaure cette mesure, Paul Bert loue par exemple les atouts du système scolaire américain. Ce faisant, il cherche à justifier 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 lui permettent de mieux légitimer ses propositions. Les rapports de Ferdinand Buisson sur l'exposition universelle de Philadelphie de 1876 (Buisson, 1878) ou encore ceux rédigés par les délégués américains lors de l'exposition de Paris en 1878 sont en effet « unanimes pour constater que le mouvement de la gratuité a donné des résultats excellents » (Bert, 1882, p. 314). Par ailleurs, ce n'est pas un hasard si Edmond Dreyfus-Brisac, rédacteur en chef de la *Revue internationale de l'enseignement* signale que Jules Ferry aurait lu avec beaucoup d'intérêt l'ouvrage sur l'instruction publique aux États-Unis publié en 1878 par un ancien professeur de l'université de Caen, Célestin Hippeau (Hippeau, 1878). Les résultats de cette étude auraient produit sur lui « une vive impression », car l'obligation et surtout la gratuité des études, jadis préconisées par Condorcet, y sont fortement établies (Dreyfus-Brisac, 1897, p. 36). Lors de la discussion parlementaire sur la gratuité du 6 juillet 1880, Paul Bert peut ainsi s'étonner du fait qu'on accueille avec défaveur des « systèmes législatifs qui sont appliqués tout autour de nous à l'étranger » :

« 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, en 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. » (Bert, 1882, p. 324).

Comblent une lacune et rattraper un retard : telles sont donc les leçons de l'étranger. La conjoncture internationale est instrumentalisée afin de créer une véritable pression sur les débats nationaux et présenter comme inéluctable l'introduction de ces nouveaux dispositifs, qui seraient nécessaires non seulement pour suppléer les carences au niveau législatif, mais aussi pour pallier d'autres problèmes évoqués régulièrement, tels que le nombre insuffisant d'écoles et de maîtres, la mauvaise fréquentation scolaire, les maigres dépenses pour l'instruction publique et le taux d'analphabétisme. Certes, les arguments à la base de ce discours sont en relative



contradiction avec la réelle situation de l'enseignement primaire français. L'essentiel des structures éducatives est mis en place bien avant l'accès des Républicains au pouvoir en 1879. Au début des années 1880, à l'heure des lois Ferry, la scolarisation de la population est d'ailleurs déjà largement accomplie (Grew & Harrigan, 1991 ; Luc, 1985), grâce notamment à l'accroissement plus ou moins constant du nombre d'écoles depuis les années 1830 (Mayeur, 2004, p. 581). Ainsi, comme le souligne Caspard, au moment de sa mise en œuvre la loi sur l'obligation ne touche qu'une fraction résiduelle de la population (1999, p. 352). Prost rappelle également que le principe de gratuité remonte à l'Ancien Régime et qu'il est introduit d'abord sous forme partielle avec la loi Guizot de 1833 et celle du 10 avril 1867 de Victor Duruy, suite à laquelle les municipalités peuvent 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 7 000 communes (sur 36 097) ont déjà établi la gratuité : la promulgation de cette loi ne ferait alors qu'achever « en l'accélégrant, une évolution séculaire » (Prost, 1968, p. 95).

Un « modèle français » ? La laïcité scolaire et la fabrication internationale d'une spécificité nationale

Sans cesse répété, l'impératif de ne pas constituer une exception dans un mouvement désormais global s'inscrit finalement dans une stratégie qui répond aux enjeux propres à la trajectoire historique française. En effet, à la pression exercée par l'international, qui ne ferait qu'aligner la France aux pays les plus avancés, se superpose la fabrication d'une spécificité nationale censée caractériser un projet scolaire qui est aussi et avant tout un projet politique. Mayeur rappelle à cet égard que l'introduction de l'instruction obligatoire aurait pu suivre un *iter* législatif nettement plus rapide, mais étant indissociable de l'idéal laïc elle devait se mettre en phase avec un contexte politique favorable à l'imposition de celle-ci (Mayeur, 2004, p. 589). L'école publique gratuite, obligatoire et laïque – le triptyque étant indissociable – est donc l'un des moyens pour asseoir « la forme républicaine de la France » (Hippeau, 1878, p. 2). Elle s'accompagne d'autres mesures, comme la mise en place des écoles normales en 1879, la création de l'enseignement secondaire féminin (1880), la laïcisation du personnel enseignant (1886) ou l'amélioration du traitement des instituteurs, qui contribuent à modifier profondément le paysage éducatif français. Dans un contexte de tensions politiques entre les Républicains et les milieux conservateurs catholiques – la concurrence entre les établissements publics et confessionnels est depuis le début du siècle extrêmement rude – les références étrangères sont ainsi mobilisées dans le cadre d'une stratégie de légitimation de la politique républicaine.



La fabrication de la prétendue singularité de ce projet scolaire, basée sur la laïcité de l'enseignement, à savoir sur la séparation, voire la suppression de la présence religieuse à l'école publique (Mély, 2004, p. 11-12), passe également par une intense activité de comparaison avec les expériences en cours dans d'autres pays. À l'instar de l'obligation et de la gratuité, les réformateurs qui s'intéressent aux systèmes scolaires étrangers accordent à la question laïque une place importante dans leurs rapports et comptes rendus. L'idée d'un mouvement commun est à nouveau mise en avant : le constat est rapidement fait que la laïcisation de l'institution scolaire est une solution en train de s'imposer progressivement au monde moderne (Pintado, 2005). Cette évolution va de pair avec l'affirmation de l'autorité étatique en tant qu'entité régulatrice de l'enseignement, processus qui passe entre autres par l'introduction de l'instruction obligatoire. À la fin du siècle, Émile Levasseur remarque ainsi que « dans tous les états civilisés, l'instruction primaire, qui était donnée autrefois par l'Église ou par quelques particuliers, est devenue véritablement une affaire d'État » (Levasseur, 1897, p. 499).

La comparaison internationale fait toutefois émerger une situation particulière. Si pour l'obligation et la gratuité le problème est relativement simple – adoption ou rejet de ces principes – sur la question religieuse le panorama des expériences en cours est nettement plus hétérogène et complexe. Le degré de séparation de l'État et de l'Église, que ce soit au niveau de la laïcisation du personnel enseignant ou de la suppression de l'enseignement religieux dans les écoles, peut différer considérablement selon les contextes nationaux. Aux yeux des réformateurs français, les exemples étrangers illustrent la diversité des formules en vigueur et les combinaisons variées entre les principes d'obligation, gratuité et laïcité, voire l'absence de cette dernière. Surtout, la laïcité « logique et complète » (DP, « Laïcité ») préconisée par les Républicains est très difficile à retrouver. Certes, la notice que le *Dictionnaire de pédagogie* consacre à la laïcité mentionne que des mesures allant dans ce sens sont prises assez précocement et que « quelques pays [...] avaient précédés [la France] dans cette voie » (DP, « Laïcité »). Plusieurs pays établissent en effet 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), l'Italie (1877). Cela ne signifie pas pour autant que l'enseignement religieux dans les écoles y soit aboli ou que les enseignants soient exclusivement des laïques. En Italie, Suisse, Prusse, Belgique, Angleterre, la laïcité n'est pas complète, son application et son respect connaissant des nombreuses exceptions. Ailleurs l'autorité ecclésiastique continue à garder un contrôle sur les écoles, comme en Espagne, Russie, Suède, Grèce mais aussi dans quelques États allemands (Hesse, Wurtemberg, Bavière) (Levasseur, 1897, p. 401-403). Les États-Unis semblent en revanche constituer une exception suscep-



tible d'intéresser les réformateurs français. Dans son rapport sur l'instruction publique américaine, publié après sa mission à l'exposition universelle de Philadelphie de 1876, Ferdinand Buisson signale par exemple qu'outre-Atlantique les religieux n'utiliseraient pas l'école comme un moyen de prosélytisme, comme le font selon ses accusations les catholiques en France. L'école américaine n'interférerait pas avec l'appartenance religieuse des familles et leur accorderait une complète liberté (Dittrich, 2010, p. 181). Sans en être forcément la preuve, c'est néanmoins face à un public acquis à ces thèses que le responsable de la section française à l'exposition à La Nouvelle Orléans de 1888, Benjamin Buisson, défend la politique républicaine et la loi sur la laïcité scolaire promulguée le 28 mars 1882 :

« 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, 1886, p. 267).

Avec les États-Unis, certains cantons suisses aussi « peuvent facilement être un **exemple** »², même si dans les deux cas les problèmes et les limites signalées sont nombreuses (Ognier, 1988, p. 212). Finalement, la conscience d'une voie nationale singulière, instrumentale au contexte politique hexagonal, constitue pour les réformateurs français un aspect que la comparaison internationale permet de mettre en exergue, voire de renforcer. En effet, les missions pédagogiques et les rapports des expositions universelles ne parviennent pas à identifier un pays où la laïcité serait appliquée de la manière dont les projets républicains le souhaiteraient. Dans son ouvrage sur l'histoire de l'école sous la Troisième République publié en 1912, Joseph Vaujany remarque avec une certaine ironie cette cruelle absence de modèles étrangers, telle qu'elle se dévoile dans 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 » (Vaujany, 1912, p. 48).

L'étude des formules étrangères débouche ainsi sur la conclusion que la France s'engage sur une voie relativement nouvelle. Comme le souligne

2. Archives Nationales, F17 12215. Monopole de l'enseignement. Réglementation de l'enseignement libre à l'étranger. Sans date.



Mély, en adoptant pour la première fois dans l'histoire moderne à l'échelle d'un État le principe de séparation de l'enseignement religieux de l'école publique elle prend « la tête d'un mouvement général de sortie de l'école hors du religieux qui affectait, à des degrés divers, toutes les sociétés occidentales » (Mély, 2004, p. 10-11). La laïcisation du personnel enseignant avec la loi Goblet de 1886, la suppression de l'enseignement congréganiste en 1904 et la loi de 1905 sur la séparation des Églises et de l'État confirment très clairement cette évolution (Condette, 2010 ; Mole, 2010 ; Ognier, 2008). L'idée d'un « modèle français » spécifique apparaît d'ailleurs à de multiples reprises lors des expositions universelles et des congrès internationaux de la fin du XIX^e siècle. Le caractère indissociable du triptyque obligation, gratuité et laïcité – mesures pensées et appliquées simultanément – constitue effectivement une exception dans le panorama scolaire international. À cet égard, les expositions parisiennes de 1889 et de 1900 deviennent une vitrine particulièrement importante pour l'école de la Troisième République. C'est là que l'œuvre républicaine est présentée, non sans orgueil, sur le marché international des « modèles scolaires ». Ces événements permettent non seulement de consolider mais aussi de montrer la réussite d'un projet politique. Si le célèbre professeur de pédagogie Gabriel Compayré affirme en 1889, lors du congrès international de l'enseignement primaire, que « nous n'avons rien à désavouer de l'œuvre scolaire accomplie en France dans ces dernières années » (Compayré, 1891, p. 76), au tournant du siècle le discours se fait encore plus ferme :

« 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. » (Doliveux, 1900, p. 112).

Cela témoigne du passage d'une démarche d'imitations et d'emprunts – posture dominante jusqu'aux années 1870 – à l'affirmation, voire à la propagande d'un modèle spécifique. Un glissement décrit très clairement par Jules Steeg, l'un des directeurs du Musée pédagogique de Paris. Basés sur les évaluations du système scolaire français formulées par des observateurs étrangers vers 1890, ses propos renouent pleinement avec l'universalisme républicain : « 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 » (Steeg, 1890, p. 426).

Conclusion

Placer la trajectoire de la France dans un contexte plus large, dépassant les frontières hexagonales, présente finalement un intérêt majeur, celui de



mieux comprendre les usages du régime de circulations, de références et d'imitations réciproques qui se met en place au XIX^e siècle dans le domaine éducatif. Aux yeux des réformateurs français, la comparaison internationale rend manifeste la nécessité de répondre avec l'introduction de l'instruction obligatoire – et la réforme de l'instruction publique plus en général – aux défis et aux enjeux d'un processus de scolarisation qui se manifeste au niveau global et sur lequel ils disposent d'informations très précises. Les missions d'étude, les expositions universelles, les congrès internationaux et les revues fournissent en effet des faisceaux d'expertises qui permettent de dresser un tableau détaillé de l'évolution scolaire occidentale. Dans un contexte national particulièrement réceptif à l'« extérieur » parce que soumis à d'intenses luttes internes, la référence constante à une conjoncture réformatrice perçue et présentée comme inéluctable passe par la mise en avant systématique des retards et des lacunes du système domestique et pousse ainsi à s'adapter à un modèle d'école dont les fondements sont de plus en plus communs aux pays occidentaux. C'est donc par ce biais, pour reprendre une expression de Saunier, que « l'étranger participe à la mise en forme du national » (2010, p. 81).

Ce processus est toutefois nuancé et complexe. D'une part, l'exemple français montre qu'à la pression engendrée par l'adaptation à un contexte international particulier se superpose la construction réfléchie d'une « voie nationale » distincte, fortement valorisée par la suite. Celle-ci est articulée à un projet politique. Les spécificités et les enjeux propres au contexte français, notamment sur la question laïque, demeurent centraux et ne sont en rien effacés par la « pression internationale ». Dans ce sens, la perspective adoptée dans ce travail a l'avantage de ses inconvénients et il ne faudrait pas que le choix d'échelle vienne sous-évaluer la singularité des terrains nationaux et des contextes locaux. Cet angle de vue se veut donc complémentaire à d'autres manières d'approcher l'histoire de l'éducation en France. D'autre part, la dynamique retracée dans ce chapitre est circonscrite à l'espace occidental. Placer la focale sur l'espace colonial, fortement marqué par la « mission civilisatrice » et le « fardeau » de l'homme blanc, aurait conduit à tout autres conclusions, reflétant des rapports de domination plus linéaires (Goodman, McCulloch & Richardson, 2009 ; Ossenbach & Del Pozo, 2011). Néanmoins, l'attention marquée pour les expériences étrangères témoigne, à l'âge de la « première globalisation » (Rosenberg, 2012), d'un monde de plus en plus homogène, où l'école et l'éducation participent à la fabrication d'une « société mondiale » en devenir (Caruso, 2008). Autrement dit, c'est l'origine historique de « l'universalisation planétaire des représentations, des modèles, des normes, des critères et des options de réformes » (Schriewer, 1997, p. 23-24), régissant les projets contemporains de standardisation des systèmes éducatifs, qu'une telle perspective permet de mettre en valeur.



BIBLIOGRAPHIE




Sources

- Archives Nationales (Paris), 71 AJ1. Historique du Musée pédagogique. Dossier de correspondance sur la fondation et l'activité du Musée.
- Archives Nationales (Paris), F17 12215. Monopole de l'enseignement. Réglementation de l'enseignement libre à l'étranger. Sans date.
- (1879). 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, 908.
- (1886). *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 II. Proceedings of the International Congress of Educators.* Washington : Government printing office.
- (1911) *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire (DP)*. Paris : Hachette. En ligne sur <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson> (dernière consultation le 15 juillet 2014).
- Bert, P. (1882). *Discours parlementaires. Assemblée nationale-Chambre des Députés, 1872-1881.* Paris : Charpentier.
- Buisson, F. (1878). *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.
- Chevalier, M. (1868). *Exposition universelle de 1867 à Paris. Rapports du Jury international publiés sous la direction de M. Michel Chevalier. Tome treizième : 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 Paul Dupont.
- Compayré, G. (1891). *Études sur l'enseignement et sur l'éducation.* Paris : Hachette.
- Cousin, V. (1832). *Rapport sur l'état de l'Instruction publique dans quelques pays d'Allemagne et particulièrement en Prusse.* Paris : Levraut.
- Doliveux, H. (1900). *Le congrès international de l'enseignement primaire.* Paris : C-Delagrave.
- Dreyfus-Brisac, E. (1897). *L'éducation nouvelle. Études de pédagogie comparée (Vol. 3).* Paris : G. Masson.
- Gréard, O. (1896). *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 (Vol. 4).* Paris : Delalain frères.
- Hippeau, C. (1878). *L'Instruction publique aux États-Unis. Écoles publiques, collèges, universités, écoles spéciales, rapport adressé au ministre de l'instruction publique.* Paris : Didier.
- Levasseur, E. (1875). Instruction primaire et secondaire. In *Exposition universelle de Vienne en 1873. Rapports (Vol. IV)* (p. 351-529). Paris : Imprimerie Nationale.
- Levasseur, E. (1897). *L'enseignement primaire dans les pays civilisés.* Paris-Nancy : Berger-Levrault & Cie.
- Raoulx, J.-J. (1880). *Rapport sur l'exposition universelle de 1878 (Éducation et enseignement).* Marseille : Imprimerie de Blanc et Bernard.
- Rendu, A. (1883). *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.
- Rendu, E. (1853). *De l'enseignement obligatoire. Mémoire présenté à l'Empereur.* Paris : Hachette.
- Rendu, E. (1855). *De l'éducation populaire dans l'Allemagne du Nord et de ses rapports avec les doctrines philosophiques et religieuses.* Paris : Hachette.
- Steeg, J. (1890). La France scolaire vue du dehors. *Revue pédagogique, tome XVI, n° 5*, 425-436.
- Vaujany, J. (1912). *L'école en France sous la Troisième République.* Paris : Perrin & Cie.

Références

- Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime.* Paris : Seuil.
- Ballini, P-L., Pécout, G. (2010), *Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento.* Venezia : Istituto veneto di scienze, lettere ed arti.
- Benavot, A. & Riddle, P. (1988). The Expansion of Primary Education, 1870-1940 : Trends and Issues. *Sociology of Education, 61,3*, 191-210. 
- Cabanel, P. (2007). *Le tour de la nation par des enfants. Romans scolaires et espaces nationaux (XIX^e-XX^e siècles).* Paris : Belin.
- Caruso, M. (2008). World Systems, World Society, World Polity : Theoretical Insights for a Global History of Education. *History of Education, 37, 6*, 825-840.
- Caruso, M., Koinzer, T., Mayer & C., Priem, K. (Ed.) (2013). *Zirkulation und Transformation : Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive.* Cologne : Böhlau. 
- Caspar, P. (1999). 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 R. Hofstetter & C. Magnin & L. Criblez (Ed.), *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au XIX^e siècle* (p. 343-357). Berne : Peter Lang. 
- Chanet, J-F. (1996). *L'école républicaine et les petites patries.* Paris : Aubier.
- Chanet, J-F. (2006). *Vers l'armée nouvelle. République conservatrice et réforme militaire, 1871-1879.* Rennes : PUR.
- Chanet, J-F & Parisot, G. (2012). 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, 135*, 25-65.
- Chapoulie, J-M. (2010). *L'école d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire.* Rennes : PUR.
- Charle, C. (1994). *La République des Universitaires, 1870-1940.* Paris : Seuil.
- Charle, C. (1996). *Les intellectuels en Europe au XIX^e siècle. Essai d'histoire comparée.* Paris : Seuil.
- Charle, C., Schriewer, J. & Wagner, P. (Ed.) (2004). *Transnational Intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities.* Frankfurt am Main/New York : Campus Verlag.
- Cipolla, C. M. (2002). *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale.* Bologna : Il Mulino.
- Clavin, P. (2005). Defining Transnationalism. *Contemporary European History, 14, 4*, 421-439.
- Compère, M-M. (Ed.) (1997), *Histoire du temps scolaire en Europe.* Paris : INRP-Economica.
- Condette, J-F. (Ed.) (2010). *Éducation, religion, laïcité (XVI^e-XX^e s.). Continuités, tensions et ruptures dans la formation des élèves et des enseignants.* Lille : IRHS, Université Charles de Gaulle.





- Déloye, Y. (1994). *École et citoyenneté : l'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Digeon, C. (1959). *La crise allemande de la pensée française*. Paris : PUF.
- Dittrich, K. (2010). *Experts going Transnational : Education at World Exhibitions during the Second Half of the Nineteenth Century*. Thèse de doctorat, Université de Portsmouth.
- Droux, J. & Hofstetter R. (Ed.) (2014). Internationalisation in Education : Issues, Challenges, Outcomes. *Paedagogica Historica*, 50, 1-2.
- Espagne, M. (1999). *Les Transferts culturels franco-allemands*. Paris : PUF.
- Espagne, M. & Werner, M. (1988). *Transferts. Les relations interculturelles dans l'espace franco-allemand (XVIII^e et XIX^e siècle)*. Paris : Éditions Recherches sur les Civilisations.
- Falaize, B., Heimberg, C. & Loubes O. (Ed.) (2013). *L'école et la nation*. Lyon : ENS Éditions.
- Fuchs, E. (2004). Educational Sciences, Morality and Politics : International Educational Congresses in the Early Twentieth Century. *Paedagogica Historica*, 40, 5-6, 757-784.
- Fuchs, E. (Ed.) (2006). *Bildung International. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen*. Würzburg : Ergon Verlag.
- Goodman, J., McCulloch, G. & Richardson, W. (Ed.) (2009). "Empires Overseas" and "Empires at Home". Postcolonial and Transnational Perspectives on Social Change in the History of Education. *Paedagogica Historica*, 45, 6.
- Green, A. (1990). *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, Londres : Palgrave Macmillan.
- Grew, R. & Harrigan, P. (1991). *School, State, and Society. The Growth of Elementary Schooling in Nineteenth-Century France. A Quantitative Analysis*. Ann Arbor : The University of Michigan Press.
- Hofstetter, R. (1998). *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIX^e siècle*. Berne : Peter Lang.
- Hofstetter, R. (2010). *Genève : creuset de sciences de l'éducation (fin du XIX^e, première moitié du XX^e siècle)*. Genève : Librairie Droz.
- Iriye, A. (2013). *Global and Transnational History : its Past, Present, and Future*. New York : Palgrave Macmillan.
- Joyeux-Prunel, B. (2002). Les transferts culturels. Un discours de la méthode. *Hypothèses*, 1, 151-161.
- Lechner, F. J. & Boli, J. (2005). *World Culture. Origins and Consequences*. Oxford : Blackwell Publishing.
- Luc, J-N. (1985). *La statistique de l'enseignement primaire aux XIX^e et XX^e siècles. Politique et mode d'emploi*. Paris : INRP-Economica.
- Luc, J-N. & Savoie, P. (Ed.) (2012). L'État et l'éducation en Europe (XVIII^e-XXI^e siècles). *Histoire de l'éducation*, 134.
- Matasci, D. (2010). Le système scolaire français et ses miroirs. Les missions pédagogiques entre comparaison internationale et circulation des savoirs (1842-1914). *Histoire de l'éducation*, 125, 5-26.
- Matasci, D. (2012). *L'école républicaine et l'étranger. Acteurs et espaces de l'internationalisation de la « réforme scolaire » en France (1870-première moitié du XX^e siècle)*. Thèse de doctorat, EHESS Paris-Université de Genève.
- Matasci, D. (2014). Aux origines des rankings : le système scolaire français face à la comparaison internationale (1870-1900). *Histoire et Mesure*, XXIX, 91-118.
- Mayeur, F. (2004). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. De la révolution à l'École républicaine* (Vol. 3). Paris : Perrin.
- Mély, B. (2004). *La question de la séparation des églises et de l'école dans quelques pays européens : Allemagne, France, Grande-Bretagne, Italie (1789-1914)*. Lausanne : Éditions Page Deux.



- Mitchell, A. (1979). *The German Influence in France after 1870 : The Formation of the French Republic*. Chapel Hill : University of North Carolina Press.
- Mitchell, A. (1991). *The Divided Path : The German Influence on Social Reform in France after 1870*. **Chapel Hill et Londres** : University of North Carolina Press.
- Mole, F. (2010). *L'école laïque pour une République sociale. Controverses pédagogiques et politiques (1900-1914)*. Rennes-Lyon : PUR-INRP.
- Nique, C. & Lelièvre, C. (1993). *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*. Paris : Plon.
- Nóvoa, A. (1998). *Histoire et comparaison (Essais sur l'éducation)*. Lisbonne : EDUCA.
- Nóvoa, A. (2006). *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 IV Sorbonne.
- Ognier, P. (1988). *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.
- Ognier, P. (2008). *Une école sans Dieu ? 1880-1895 : l'invention d'une morale laïque sous la IIIe République*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Ossenbach, G. & Del Pozo, M. M. (Ed.) (2011). Postcolonial Models, Cultural Transfers and Transnational Perspectives in Latin America (1870-1970). *Paedagogica Historica*, 47, n° 5.
- Ozouf, M. (1990). Pourquoi l'école de Jules Ferry divise la France. Entretien. *L'Histoire*, 130.
- Phillips, D. & Ochs, K. (Ed.) (2004). *Educational Policy Borrowings : historical perspectives*. Oxford : Symposium Books.
- Pintado, A. M. (2005). Influencias europeas en el laicismo escolar. *Historia de la educacion. Revista interuniversitaria*, 24, 157-177.
- Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. Paris : Armand Colin.
- Prost, A. & Falaize, B. (Ed.) (2010), « École, histoire et nation », *Histoire de l'éducation*, 126.
- Ramirez, F. & Boli, J. (1987). The Political Construction of Mass Schooling : European Origin and Worldwide Institutionalization. *Sociology of Education*, 60, 1, 2-17.
- Ramirez, F. & Boli, J. (1994). The Political Institutionalization of Compulsory Education : the Rise of Compulsory Schooling in the Western Cultural Context. In J.A. Mangan (Ed.), *A Significant Social Revolution : Cross-Cultural Aspects of the Evolution of Compulsory Education* (p. 1-20). **Londres : Woburn**.
- Ringer, F., Müller, D. & Brian, S. (Ed.) (1987). *The Rise of the Modern Educational System : Structural Change and Social Reproduction (1870-1920)*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Rosenberg E. S. (Ed.) (2012). *A History of the World. A World Connecting, 1870-1945*. Cambridge : Harvard University Press.
- Saunier, P-Y. (2008). Les régimes circulatoires du domaine social 1800-1940 : projets et ingénierie de la convergence et de la différence. *Genèses*, 71, 4-25.
- Saunier, P-Y. (2010). *Trajectoire de recherche : de l'histoire de Lyon à l'histoire des organisations internationales : un récit à l'envers de l'évidence*. HDR, EHESS.
- Saunier, P-Y. (2013). *Transnational History*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Schriewer J. (1997). L'éducation comparée : mise en perspective historique d'un champ de recherche. *Revue française de pédagogie*, 121, 23-24.
- Schriewer, J. (2004). 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*, 146, 7-26.



COMBLER LE RETARD SCOLAIRE EN FRANCE AU XIX^e SIÈCLE

- Schriewer, J. (Ed.) (2007). *Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen*. Frankfurt am Main/New York : Campus Verlag.
- Schriewer, J. & Caruso, M. (Ed.) (2005). Nationalerziehung und Universalmethode - frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung. *Comparativ, 1*.
- Sobe, N. W. (2013). Educational Data at Late Nineteenth- and Early Twentieth-Century International Expositions : 'accomplished results' and 'instruments and apparatuses'. In M. Lawn (Ed.), *The Rise of Data in Education Systems : Collection, Visualisation and Use* (p. 41-56). **Londres** : Symposium Books. 
- Soysal, Y. & Strang, D. (1989). Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth Century Europe. *Sociology of Education, 62, 4*, 277-288.
- Thiesse, A-M. (1999). *La création des identités nationales. Europe, XVIII^e-XX^e siècles*. Paris : Seuil.
- Trouillet, B. (1991). « *Der Sieg des preussischen Schulmeisters* » und seine Folgen für *Frankreich, 1870-1914*. **Cologne** : Böhlau Verlag. 
- Vincent, D. (2000). *The Rise of Mass Literacy, Reading and Writing in Modern Europe*. Cambridge : Polity Press.
- Zymek, B. (1975). *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 : Aloys Henn Verlag.