L'ouverture internationale des systèmes d'enseignement

L'héritage du XIX^e siècle

Pierre Garrigue

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/4036>

DOI : 10.4000/ries.4036

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 1995

Pagination : 37-46

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Pierre Garrigue, « L'ouverture internationale des systèmes d'enseignement », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 06 | 1995, mis en ligne le 01 janvier 2015, consulté le 01 mai 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/ries/4036> ; DOI : 10.4000/ries.4036

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

L'ouverture internationale des systèmes d'enseignement

L'héritage du XIX^e siècle

Pierre Garrigue

- 1 L'ouverture des institutions éducatives aux réalités internationales, l'acquisition par les élèves et les étudiants des compétences que requièrent la mondialisation de l'économie et le développement d'une communication sans frontières sont aujourd'hui généralement considérés comme des éléments essentiels de la qualité et de l'efficacité d'une formation. « L'international est un fait porteur d'avenir. Plutôt que de s'en protéger, mieux vaut se préparer à vivre autrement dans un espace différent¹ ». Donner aux systèmes d'enseignement une dimension internationale apparaît ainsi à la fois comme une nécessité imposée par des contraintes extérieures et comme un puissant facteur d'évolution et de renouvellement des systèmes eux-mêmes.
- 2 Est-il besoin d'évoquer longuement les contraintes extérieures telles qu'elles se manifestent en cette fin de siècle ? Depuis les années 1970, le caractère irréversible de la mondialisation suggère qu'avec l'international nous ne sommes plus en présence d'une mode passagère - la curiosité ou l'intérêt pour l'expérience et le mystère de l'Autre ont été au cours de l'histoire une tentation permanente de toutes les cultures - mais d'une tendance lourde : jamais, dans leur cadre national, les sociétés n'ont été aussi sensibles qu'aujourd'hui aux sollicitations et aux influences du grand large, à l'interdépendance des économies, aux mouvements des personnes, qu'il s'agisse de déplacements touristiques et professionnels ou de migrations. Les éducateurs peuvent-ils rester à l'écart de ces changements et indifférents aux nouvelles responsabilités qu'ils entraînent : préparer les jeunes générations à la compétition économique et culturelle mondiale, à la mobilité, à l'intégration dans la communauté nationale d'enfants appartenant à des milieux culturels différents ?
- 3 Mais un nouvel environnement ne suscite pas par lui-même une éducation. Entre la prise de conscience des contraintes extérieures et la mise en œuvre d'une stratégie cohérente d'ouverture des systèmes éducatifs se déroule sous nos yeux un processus d'adaptation qui prendra inévitablement du temps : la dimension internationale dans l'enseignement

ne se réduit pas en effet à l'acquisition, à travers les échanges scolaires et les voyages d'étude et de découverte, d'une expérience personnelle de l'existence d'autres cultures ; elle implique l'apprentissage et la maîtrise de disciplines comme les langues vivantes, la géographie, l'histoire ou les sciences économiques et sociales qui sont la condition nécessaire de cette ouverture et représentent autant d'investissements à long terme. D'où le sentiment très répandu d'un décalage entre la multiplication des programmes et des expériences à l'initiative des organisations internationales, des fondations et des gouvernements d'une part et la modestie ou la précarité des résultats obtenus d'autre part. Il n'a jamais été autant question de dialogue entre les civilisations et de communication interculturelle mais les échanges d'élèves, d'étudiants et d'enseignants demeurent, même s'ils sont souvent exemplaires, le privilège du petit nombre, les institutions éducatives internationales – université européenne, lycées internationaux, écoles européennes –, même si elles sont porteuses d'avenir en matière d'innovation pédagogique, représentent un réseau trop restreint pour constituer des modèles entraînants pour l'ensemble des systèmes d'enseignement et modifier un schéma traditionnel qui réserve à une élite les bénéfices de l'ouverture internationale.

- 4 Nous sommes donc amenés à nous interroger sur les rigidités structurelles et les pesanteurs historiques qui font que les systèmes éducatifs et le monde enseignant apparaissent moins préparés à la mondialisation que d'autres institutions et milieux professionnels – médecins, ingénieurs, scientifiques, chercheurs, chefs d'entreprise – pour qui l'ouverture internationale représente une exigence professionnelle et le signe de l'appartenance à une collectivité plus large que la communauté nationale. Dans tous les pays, quels que soient les modes d'organisation – centralisation ou décentralisation –, quelles que soient les modalités de formation des enseignants – universités ou instituts spécialisés –, les systèmes éducatifs sont fortement marqués par les spécificités nationales ; ils ont été à l'origine les contemporains et le plus souvent des acteurs déterminants de la formation des États-nations. Or, c'est par l'éducation que se forment les concepts d'État, de nation, de monde, un monde que l'on s'accoutumera, en fonction de l'enseignement reçu, à penser comme étranger, dans un repli identitaire, comme sien, dans une volonté de domination, comme autre dans la pluralité des cultures ou comme le patrimoine commun de l'humanité. C'est dire l'importance stratégique de l'évolution des systèmes d'éducation dans le contexte de la mondialisation. Mais le fait que l'acquisition d'une dimension internationale soit, essentiellement pour des raisons historiques, liée à l'innovation ne signifie pas que l'histoire des relations entre le monde de l'enseignement et son environnement international commence aujourd'hui. Il n'est donc pas inutile, dans le cadre d'une réflexion sur l'intégration de la dimension internationale dans la formation initiale des enseignants, d'interroger les héritages afin d'y rechercher l'origine de certains comportements en face de ce qui vient de l'extérieur - ici de l'étranger - mais aussi les signes précurseurs et les premiers modèles d'une ouverture que commandent aujourd'hui la raison et l'intérêt.
- 5 Du point de vue qui nous intéresse ici, l'héritage des systèmes éducatifs du XIX^e siècle se révèle en première analyse fort décevant : la dimension internationale y apparaît singulièrement absente. Faut-il ajouter que ce n'est pas seulement la diversité des cultures du monde qui reste à la porte de l'univers clos que constituent les institutions éducatives du siècle dernier mais la vie elle-même sous tous ses aspects. Ernest Lavisse note dans ses *Souvenirs* que son collège de Thiérache des années 1850 n'offrait « aucune

ouverture sur la vie » et Jules Vallès dans *L'Enfant*, avec plus de verve, ne dit pas autre chose de son collègue royal de Nantes.

- 6 Dans son principe même la culture classique, rhétorique, qui règne alors dans tous les établissements secondaires d'Europe et d'Amérique, est étrangère à toute dimension internationale. Évoquant, à partir de l'image de l'apprenti bachelier dissertant sur « Racine peint les hommes tels qu'ils sont », la place centrale occupée dans cette culture classique par la nature humaine, Antoine Prost écrit : « Au-delà de tous les accidents qu'introduit la diversité des conditions historiques, ethniques, sociales et celle des caractères, cette nature reste en son fond identique chez tous les hommes qu'elle rend égaux en droit² ». On comprend dès lors le discrédit dans lequel sont tenues toutes les disciplines traitant de la diversité des conditions historiques, ethniques ou sociales, qu'il s'agisse des langues vivantes, de la géographie ou de l'histoire dont nous avons vu qu'elles véhiculaient l'essentiel des connaissances, des représentations et des valeurs que peut apporter à un enseignement la dimension internationale. L'histoire et la géographie figurent bien dans les plans d'études mais dépouillées de tout contenu scientifique et actuel - la géographie est une nomenclature et l'histoire une chronologie - et destinées simplement à éclairer les textes anciens. Il faut attendre 1830 pour que soit créée une agrégation d'histoire et 1850 pour qu'une formation spécialisée soit ouverte à l'École normale supérieure. Il est significatif du décalage entre l'enseignement et la vie intellectuelle que, dans le même temps, l'histoire connaisse, en Allemagne dans les universités avec Ranke et Droysen et chez nous au Collège de France avec Michelet et Quinet, un essor remarquable et une audience dans les milieux cultivés qui reste pratiquement sans effet sur le statut de la discipline dans l'éducation secondaire.
- 7 Le cas des langues vivantes est plus révélateur encore. Ce n'est qu'en août 1838 qu'un arrêté rend obligatoire l'étude d'une langue étrangère dans l'enseignement des lycées et collèges et il faudra attendre 1849 pour que soit créée une agrégation de langues vivantes, ce qui suscite chez un universitaire dans la *Revue de l'Instruction Publique* cette réaction : « Pour peu que l'on continue, les maîtres de dessin, de musique et de danse seront aussi pris au concours³ ». On aura noté qu'il s'est écoulé plus de dix ans entre la décision d'inscrire les langues vivantes au plan d'études et l'ouverture d'un concours spécifique pour les enseignants. Il est vrai que les méthodes d'enseignement doivent être selon les instructions officielles celles en usage pour les langues mortes... Vers le milieu du siècle la moitié des cent soixante professeurs de langues des collèges royaux et communaux sont des étrangers et parmi eux on compte de nombreux exilés politiques espagnols et polonais. Sur l'accueil réservé à cet enseignement, nous avons le témoignage de Raoul Frary, normalien, agrégé des lettres, dans son ouvrage *La question du latin* sur lequel nous aurons l'occasion de revenir : « On voyait d'excellents élèves, tout chargés de couronnes et fiers de leurs succès en latin, se distinguer à la classe d'anglais ou d'allemand par leur inattention et leur faiblesse. Le professeur devait se tenir pour fort heureux s'il obtenait seulement un peu de calme. S'il était français, on doutait de la solidité de ses connaissances, étranger, son accent, les singularités de son style et de son allure l'exposaient au ridicule⁴ ». Lorsqu'en 1850, une épreuve de langues vivantes figure pour la première fois au prestigieux concours général, les élèves eux-mêmes la qualifient de « Prix des bonnes », comme si le seul enseignement valable à leurs yeux était celui dispensé par les gouvernantes anglaises des familles aisées...
- 8 Dans toute l'Europe du XIX^e siècle la clôture par les humanités classiques a, suivant la formule de Georges Snyders, complété celle qu'assuraient l'internat et la discipline

scolaire, limitant ainsi l'horizon géographique et culturel des enseignants comme des élèves. Ce règne sans partage de la rhétorique et des études anciennes est commun à tout l'Occident : à Rugby, l'une des *Public Schools* anglaises les plus réputées, le grec et le latin représentent en 1870 dans l'emploi du temps hebdomadaire dix-sept heures sur vingt-deux, le discours latin ne disparaîtra des épreuves de notre baccalauréat qu'en 1880 et les auteurs de l'Antiquité sont au centre des programmes des gymnases de Prusse comme de Russie. Tandis que l'Europe vit la révolution industrielle et que les chemins de fer commencent à rapprocher les nations, le discours scolaire nie l'espace et la rhétorique des figures de style tend à ramener à un homme qui n'est d'aucun temps ni d'aucun pays la diversité des civilisations. L'ouverture sur l'étranger, héritage de l'humanisme et des Lumières, est l'affaire des écrivains, des artistes et de quelques négociants et le seul voyage que s'autorise le monde de l'École est celui du jeune Anacharsis en Grèce.

- 9 Entre les années 1870 et les premières années du ^{xx}e siècle les établissements d'enseignement voient s'élargir leur horizon. Les contraintes extérieures sont ici encore déterminantes. On sait le rôle qu'a joué le lancement par l'URSS du premier Spoutnik dans la réforme du système américain d'éducation. L'ébranlement provoqué en France par la défaite de 1871 et la Commune, aux États-Unis par la guerre de Sécession, dans toute l'Europe par l'apparition d'une société industrielle a ainsi brutalement posé dans la seconde moitié du ^{xix}e siècle la question de l'ouverture des systèmes éducatifs aux réalités d'un monde en changement.
- 10 « Ce ne devait pas être chose facile que d'élargir l'horizon spatial et temporel de petits villageois dont toute l'expérience était et resterait longtemps centrée sur leur terroir et les terroirs avoisinants ». Cette remarque de Maurice Crubellier⁵ ne vaut pas seulement pour des campagnes encore enclavées et où l'étranger commençait aux limites du canton ; elle peut également s'appliquer au monde clos des collèges et de lycées que Victor de Laprade comparait à des couvents. La dimension internationale n'était alors que l'une des modalités, et sans doute pas la plus urgente, de l'ouverture sur la vie. Le premier objectif des systèmes d'enseignement, qui prennent alors pour l'essentiel la forme que nous leur connaissons aujourd'hui, n'est-il pas d'assurer la cohésion nationale - « on se plaint continuellement que nos enfants ne connaissent pas assez leur pays » écrit Bruno dans la préface du *Tour de la France par deux enfants* - et de préparer les jeunes générations à l'insertion dans une société et une économie qui ne peuvent être dans l'esprit du temps que nationales.
- 11 Il n'en est que plus remarquable de constater l'importance que prend dans ce mouvement général d'ouverture la dimension internationale. Elle se manifeste en premier lieu par l'intérêt porté dans tous les pays aux expériences étrangères. Les Expositions universelles, qui se multiplient, sont ainsi l'occasion de faire le point sur l'état de l'éducation dans le monde. En 1867, Victor Duruy fait procéder par des universitaires - inspecteurs généraux et professeurs de faculté - à une enquête en Angleterre, Allemagne, Belgique et Hollande⁶. Dans un passionnant ouvrage publié en 1872 et intitulé *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, Michel Bréal, professeur au Collège de France et excellent connaisseur de l'université allemande, écrit : « Les événements nous ont montré de façon trop cruelle que les meilleurs amis de notre pays n'étaient pas ceux qui lui laissaient ignorer l'étranger... Il serait bon de profiter des expériences d'autrui comme l'étranger profite des nôtres ». Le modèle est alors l'Allemagne, moins pour l'efficacité de l'instituteur prussien si souvent évoquée que pour la qualité de la recherche universitaire et le développement précoce - dès les années 1840 - d'un enseignement

moderne inspiré de l'esprit de l'Encyclopédie et mieux adapté aux besoins de la société industrielle, celui de la *Realschule*. Ce modèle fera sentir son influence dans le Japon de l'ère Meiji comme aux États-Unis où il inspire les programmes des nouveaux collèges universitaires comme Stanford ou Berkeley. Le premier président de Stanford aura ce mot révélateur : « Le collège a cessé d'être un cloître et est devenu un atelier⁷ ».

- 12 En France, l'ouverture internationale constitue l'amorce et l'un des thèmes majeurs d'un grand débat national sur les finalités de l'enseignement, la hiérarchie des disciplines et les filières de formation. Commencé au lendemain de la défaite de 1871, ce débat ne s'achèvera – provisoirement – qu'avec la réforme de 1902 instituant l'égalité au baccalauréat des enseignements classique et moderne.

À vivre trop en dehors des idées de ce temps, l'enseignement classique n'aurait plus assez d'empire sur l'opinion » écrivait dès 1872 Jules Simon, dans sa célèbre circulaire sur les méthodes de l'enseignement secondaire. D'où la montée en puissance dans les programmes et dans les horaires, au cours de cette période, des sciences et des disciplines d'« ouverture » sur la diversité des civilisations et des cultures comme l'histoire, la géographie et les langues vivantes. Pierre Albertini évoque joliment à ce propos la revanche de l'Encyclopédie sur la Rhétorique⁸.

- 13 Ce qui nous intéresse ici, ce sont moins les réformes – qui se mettent en place progressivement et par touches successives – que le mouvement intellectuel qui les porte. Des ouvrages comme *La réforme intellectuelle et morale* d'Ernest Renan en 1871, *Quelques mots sur l'instruction publique en France* de Michel Bréal en 1872 ou *La question du latin* de Raoul Frary en 1885 ont, en commun, un regard lucide jeté sur ce qui se passe hors de nos frontières. Ouvrons la dernière cité. Raoul Frary écrit :

Maintenant on va aux antipodes comme on change de canton... Depuis un siècle nous assistons à une transformation plus radicale que les changements politiques dont la Révolution française a donné le signal. Le marché n'est plus local, ni provincial, ni même national, il est universel⁹.

- 14 Michel Bréal est plus explicite encore : « En même temps que la France on étudiera l'Europe... Il ne faut pas oublier qu'aujourd'hui, grâce au progrès des relations de toute nature, ces contrées sont à nos portes et que la vie des autres nations influe constamment sur la nôtre ». Il en tire sur le plan de la formation des enseignants cette conclusion d'un ton très moderne :

Je voudrais que nos directeurs d'École normale allassent prendre connaissance de quelques établissements modèles situés hors de nos frontières. Il serait en outre à désirer que des échanges se fissent de pays à pays. De même que nous recevons des élèves étrangers dans nos grandes Écoles, je voudrais que tous les ans quelques jeunes instituteurs allassent se faire inscrire à l'École normale de Nivelles ou de Lausanne. Par la comparaison l'esprit d'observation naîtrait en eux : ce qu'ils auraient trouvé de meilleur, ils le rapporteraient chez nous, ils en feraient part à leurs collègues et la vie et le mouvement remplaceraient petit à petit la pesante indifférence qui règne dans ces régions de notre enseignement public¹⁰.

- 15 On ne saurait mieux définir les objectifs, les techniques et les effets d'une ouverture internationale des systèmes d'enseignement.
- 16 Pour nos auteurs deux disciplines sont plus particulièrement porteuses de cette ouverture qu'ils appellent de leurs vœux : les langues vivantes et la géographie.
- 17 À Michel Bréal qui proclame : « Ce n'est point pour comprendre les ballades de Goethe ou les épopées de Longfellow que nous apprenons au lycée les langues étrangères ; c'est pour être en état de suivre la vie scientifique des peuples voisins », Raoul Frary répond, évoquant la formation des futurs ingénieurs : « Qu'on leur apprenne au besoin l'espagnol,

le russe ou le chinois pour maintenir à l'étranger la réputation de nos écoles et les débouchés de notre industrie¹¹ ». De l'art d'agrément à la discipline de plein exercice conférant des compétences professionnelles, les langues vivantes achèvent à la fin du XIX^e siècle leur longue marche : 1829, enseignement facultatif ; 1838, enseignement obligatoire ; 1842, certificat d'aptitude pour les enseignants ; 1849, agrégation et concours général ; 1878, création d'une Inspection générale des langues ; 1886, institution d'une deuxième langue dans l'enseignement spécial ; 1902, naissance de l'Association des professeurs de langues vivantes.

- 18 L'enseignement « d'ouverture » dont les progrès sont dans cette période les plus significatifs reste toutefois la géographie. Dès 1841, Jules Simon, ministre de l'Instruction publique, demande à un économiste, Levasseur, et au titulaire de la première chaire de géographie de la Sorbonne, Himly, d'effectuer une enquête sur l'état de l'enseignement de la géographie dans l'enseignement secondaire qui sera le point de départ d'une politique cohérente en matière d'horaires, de programmes, d'équipement pédagogique et de formation des maîtres. Sur ce dernier point, la nomination en 1881 de Vidal de La Blache comme sous-directeur de l'École normale supérieure permet aux jeunes agrégés d'histoire - l'agrégation de géographie ne sera créée qu'en 1943 - de bénéficier d'une préparation scientifique et pédagogique qui fait le plus souvent défaut aux disciplines plus anciennes. Ainsi se trouve exaucé le vœu de Michel Bréal qui écrivait en 1872 dans *Quelques mots sur l'instruction publique en France* : « La géographie est en ce moment le point de mire des réformes... Plus un peuple est épris de sa propre civilisation, plus il se fait le centre du monde et plus il ignore la géographie. Chaque lycée, comme il a son cabinet de physique, devrait avoir son cabinet de géographie avec globe, planisphères, cartes en relief, cartes murales. C'est donc l'université toute entière qu'il faut persuader et amener à des méthodes nouvelles ». C'est, en effet, en référence aux disciplines d'ouverture que sont l'histoire et la géographie, qu'Ernest Lavisse envisage pour les jeunes agrégés une année de formation professionnelle en université associant la pédagogie générale, l'information sur les systèmes d'enseignement étrangers et la didactique des disciplines. Préfiguration - sans suite - en 1899 des futurs Instituts universitaires de formation des maîtres...¹²

- 19 Dans *La vie quotidienne des professeurs de 1870 à 1940*, P. Cuirai et G. Thuillier soulignent tout ce que l'enseignement des langues vivantes et de la géographie a apporté à l'univers trop souvent fermé des collèges et des lycées. Ainsi le professeur d'anglais :

Le professeur d'anglais était souvent allé à l'étranger. Il avait le prestige de celui qui s'est dépaycé, qui a séjourné dans des universités vénérables, qui a conservé le goût du sport, des blazers écussonnés, des cigarettes blondes. Sa classe est parfois différente dans son apparence même¹³.

Et voici le professeur de géographie :

« C'en est fini du professeur de géographie attaché à sa classe, à son monde clos, à son univers médiocre. Un des grands changements de la vie du professeur, c'est que le monde, avec sa prodigieuse variété, pénètre son existence¹⁴ ».

- 20 Au tournant du siècle, on perçoit ainsi les signes précurseurs d'un élargissement des horizons de la vie scolaire : premiers échanges entre établissements - en 1907, l'École alsacienne est appariée avec le Royal Collège d'Osborne -, premiers accords pour des échanges d'assistants - futurs professeurs de langues vivantes - avec l'Angleterre et la Prusse en 1905, avec l'Écosse en 1906, avec la Saxe et l'Autriche en 1907, avec la Bavière en 1912. La fondation en 1884 de l'Alliance française, la création en 1900 au ministère des affaires étrangères d'un bureau des écoles et des œuvres françaises à l'étranger témoignent d'une volonté politique de donner à l'enseignement une vocation et une

dimension internationales et Pierre Benoît va populariser dans *Koenigsmark* le personnage du jeune agrégé en séjour d'étude à l'étranger.

- 21 Un élan a été donné, mais le système a-t-il vraiment changé en profondeur ? Traitant dans *La décadence* de la politique étrangère de la France dans les années 1930, Jean-Baptiste Duroselle souligne la méconnaissance qu'ont la très grande majorité des Français de ce qui se passe au-delà des frontières et dans *L'étrange défaite*, écrit au lendemain du désastre de 1940, Marc Bloch porte sur l'ouverture de notre système d'enseignement ce jugement sévère :

Nous formons des chefs d'entreprise qui, bons techniciens, je veux le croire, sont sans connaissance réelle des problèmes humains, des politiques qui ignorent le monde¹⁵.

- 22 Pourquoi le débat des années 1870-1910 nous paraît-il aussi actuel ? Tout se passe comme si, en dépit de trois générations de politique culturelle française à l'étranger et d'une génération d'intégration européenne, une certaine forme d'« insularité » française, pour reprendre l'expression d'Edmond Lisle, ne cessait de prendre le dessus sur la volonté d'ouverture. Le problème n'est pas spécifiquement français, si l'on considère la difficulté dans les systèmes éducatifs anglo-saxons à donner consistance et suivi aux *International Studies*. S'il faut se garder de demander à l'histoire des leçons – depuis le début du siècle les progrès de la communication ont changé les données des rapports entre cultures –, la référence à un passé encore proche peut sans doute enrichir la problématique contemporaine sur la dimension internationale dans l'enseignement.
- 23 Il convient en premier lieu de dépasser l'opposition entre élitisme et démocratisation en matière d'ouverture internationale. La stratégie, que l'on pourrait qualifier de sectorielle, qui consiste à créer dans les systèmes éducatifs nationaux, sous la forme d'établissements à vocation internationale ou d'*International Studies* facultatives, des pôles d'innovation susceptibles de satisfaire des besoins spécifiques ne peut à terme dispenser d'une stratégie globale se donnant pour objectif de sensibiliser l'ensemble de la population scolaire aux réalités internationales par l'enseignement structuré de disciplines d'ouverture comme les langues étrangères, l'histoire et la géographie. Le précédent du XIX^e siècle est là pour nous rappeler que l'ouverture internationale, avant d'être un problème pédagogique, est une véritable question nationale. C'est à chaque citoyen que s'adresse l'exigence de se situer par rapport aux autres cultures et de se donner les atouts de la mobilité.
- 24 La dimension internationale d'une éducation se mesure à la maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères. Condition nécessaire mais non suffisante. Toute langue, rappelait Gramsci, est porteuse d'une conception du monde ; elle véhicule des pratiques sociales, des représentations, des valeurs. Il ne s'agit pas seulement de faire acquérir aux élèves des compétences linguistiques mais aussi de leur donner le sens de la communication interculturelle, qui suppose la connaissance en profondeur de la civilisation de l'autre, c'est-à-dire de sa vision du monde, de sa relation à l'espace et au temps. Il y faut, comme l'avaient pressenti les réformateurs du XIX^e siècle, l'action conjointe et concertée de l'enseignant de langue et du professeur d'histoire et de géographie, seule capable de proposer des civilisations étrangères une explication de type génétique, mettant l'accent sur leur élaboration historique et les réponses qu'elles apportent aux défis d'un environnement différent du nôtre. Dans l'élaboration progressive, au cours du XIX^e siècle, d'un enseignement moderne, les langues, l'histoire et la géographie ont joué

solidairement le rôle de disciplines d'ouverture. Le modèle demeure valable, si on l'actualise par l'exercice d'une interdisciplinarité qui faisait alors défaut.

- 25 Toute ouverture internationale renvoie au problème de fond évoqué par le Collège de France dans ses *Propositions pour l'enseignement de l'avenir* de 1985 : comment concilier l'universalisme de la raison et le relativisme qu'enseignent les sciences historiques et sociales attentives à la pluralité des sagesse et des sensibilités culturelles ? Comme au XIX^e siècle, la contrainte extérieure - aujourd'hui la mondialisation - réveille l'éternel débat entre le classique et le moderne, la rhétorique et l'encyclopédie, l'unité de la nature humaine et de la raison scientifique et la diversité des civilisations. Dimension internationale ou, plus simplement, dimension de toute éducation ?

NOTES

1. La dimension internationale dans l'enseignement, rapport du Haut Comité Éducation-Économie, 1988.
2. « Réflexions sur le contenu d'un enseignement rénové », *Esprit*, septembre 1962, p. 247
3. Cité par André Chervel dans *Histoire de l'agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire*, INRP, Kimé, 1993.
4. Raoul Frary, *La question du latin*, Léopold Cerf, 1885, p. 197-198.
5. *L'enfant et la jeunesse dans la société française (1800-1950)*, Colin, 1979, p. 95.
6. Voir, par exemple, Demogeot et Montucci, *De l'enseignement secondaire en Angleterre et en Écosse*, Imprimerie impériale, 1868.
7. Alain Touraine, *Université et société aux États-Unis*, Seuil, 1972, p. 29.
8. *L'école en France XIX^e-XX^e siècle*, Hachette, 1992.
9. Raoul Frary, *op. cit.*, p. 48-49.
10. Michel Bréal, *op. cit.*, p. 137.
11. Raoul Frary, *op. cit.*, p. 182.
12. Sur le projet Lavis, voir : Pierre Albertini, « La réforme de 1903 : un assassinat manqué ? » in : *Le livre du bicentenaire de l'École normale supérieure*, PUF, 1994, p. 56.
13. *La vie quotidienne des professeurs de 1870 à 1940*, Hachette, 1982, p. 29.
14. *Ibid.*, p. 179.
15. Voir dans *La décadence*, Imprimerie nationale, 1979, le chapitre VI intitulé « L'ambiance ».

RÉSUMÉS

Le recul historique permet de comprendre les rigidités structurelles de systèmes éducatifs qui furent les acteurs de la formation des États-nations. Il permet aussi de reconnaître, au fil des réformes touchant l'enseignement des langues vivantes, de l'histoire et de la géographie, dans les

années 1870-1910, les signes précurseurs d'une ouverture qu'imposent aujourd'hui la mondialisation de l'économie et la mobilité croissante.

INDEX

Index géographique : France, Europe, Allemagne, États-Unis, Japon

Mots-clés : éducation internationale, enseignement des langues, géographie, histoire, histoire de l'éducation, relations internationales, système éducatif

AUTEUR

PIERRE GARRIGUE

Inspecteur général honoraire, ancien doyen d'histoire et géographie, Paris, France.