

Pédagogie – Utopie : pléonasme !

Pourquoi la pédagogie cède-t-elle toujours à la classe ?

Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg Suisse

Résumé

Des groupes de capacités à la pédagogie de maîtrise, du XIV^e au XX^e siècle, combien de méthodes modernes auront conquis les instructions officielles ? On voit bien que c'est toujours la «classe» qui structure les systèmes éducatifs de type latin, avec ses programmations annuelles en volées débouchant sur le calcul d'un quotient scolaire appelé «moyenne», déterminant promotions et redoublements, canalisant les sélections. Contre le cours de l'histoire de l'éducation qui indique que tout a plutôt commencé par une indifférence à l'âge, lorsqu'il s'est agi de renouveler la didactique du savoir «par cœur», avec la diffusion du papier, et par l'auto-correction de l'erreur à l'aide d'un «corrigé», lorsqu'il s'est agi de suppléer à la correction de l'élève pour ses fautes, avec l'imprimerie moderne. Dès lors, face aux instructions publiques, la pédagogie s'est muée en utopie, en dépit des efforts des grands pédagogues et des sciences de l'éducation pour transcender la classe.

Abstract

From skill groups to mastery pedagogy, from the 14th to the 20th century, how many modern methods will have conquered the official instructions ? We can clearly see that it's always the "course" that structures educational systems of the Latin type, with its annual programming in groups of the same age leading to the calculation of a school quotient called "average", determining promotions and repeating, channeling selections. Against the course of the History Education which indicates that everything started with an indifference to age, when it came to renewing the didactics of knowledge "by heart", with the dissemination of paper, and by the self-correction of the error using a "corrected", when it came to compensating for the correction of the pupil for his faults, with modern printing. Since then, faced with public instructions, pedagogy has turned into a utopia, despite the efforts of great pedagogues and the educational sciences to transcend the course.

Zusammenfassung

Wie viele moderne Methoden haben die offiziellen Anweisungen von den Fähigkeitsgruppen bis zur Meisterschaftspädagogik, vom 14. bis zum 20. Jahrhundert, erobert? Wir können deutlich sehen, dass es immer die "Klasse" ist, die Bildungssysteme des lateinischen Typs strukturiert, wobei ihre jährliche Programmierung in gleichaltrigen Gruppen zur Berechnung eines Schulquotienten namens "Durchschnitt" führt, der Promotions und Wiederholungen, sowie die Auswahl, bestimmt. Gegen den Verlauf der Bildungsgeschichte, der darauf hinweist, dass alles mit einer Gleichgültigkeit gegenüber dem Alter begann, als es darum ging, die Didaktik des Wissens "auswendig" mit der Papierverbreitung, und durch die Selbstkorrektur des Fehlers mit einem "korrigierten", wenn es darum ging, die "Korrektur" des Schülers selbst für seine Fehler mit modernem Druck zu kompensieren. Seitdem hat sich die Pädagogik angesichts öffentlicher Anweisungen zu einer Utopie entwickelt, trotz der Bemühungen großer Pädagogen und der Erziehungswissenschaften, die Klasse zu überschreiten.

CV

Après des études en histoire et musicologie à Fribourg et Paris I (thèse 1982), Pierre-Philippe Bugnard a enseigné l'histoire de l'éducation (habilitation 2003) aux Universités de Fribourg, Neuchâtel, Rouen et Curitiba. Il a fondé et présidé le *Groupe latin de didactique de l'histoire* publiant la revue suisse *Didactica Historica* (direction éditoriale), anciennement *Cartable de Cléo*. Membre des Conseils scientifiques Héloïse (Paris, Itinéraires culturels des pédagogues européens), Pestalozzi (Yverdon), Oberlin (Alsace) et Girard (Fribourg), membre fondateur de l'*Association internationale de recherche en didactique de l'histoire* (vice-président), il a corequis plusieurs Fonds nationaux de recherche et a notamment publié *Le Temps des espaces pédagogiques. De la cathédrale orientée à la capitale occidentée* (2008, 2^e éd. 2013).

1 Prééminence de la structure «classe»

Je pars, pour cette conférence, d'un double constat, suivi d'une précision.

Premier constat : dans les systèmes scolaires du type latin auquel appartiennent la France et la Suisse française, une attention soutenue est portée à l'acquisition des connaissances (FOERSTER, 2000). Le cœur de tels systèmes est constitué par une structure dont la solidité et la pérennité semblent à toute épreuve : la «classe», au sens utilisé dès le milieu du XVI^e siècle d'«ensemble d'élèves faisant les mêmes études», puis, dès le début du XVII^e d'«enseignement dispensé à un groupe d'élèves» (DHLF *Le Robert*, 1992).

Second constat : les pédagogies des «grands pédagogues», des figures historiques de la pédagogie – dont une caractéristique observable de l'inscription dans l'histoire de l'éducation est celle d'être statufié –, de telles pédagogies donc, perçues comme originales ou pionnières, ne sont guère institutionnalisées, ni du vivant de leurs auteur.es, ni après coup, sauf rares et partielles exceptions. Cela mériterait un examen auquel j'ai déjà, après beaucoup d'autres, eu l'occasion de me livrer (BUGNARD, 2002, 2011 et 2018a, b). Antoine Prost concluait d'ailleurs son essai sur les réformes de l'éducation au XX^e siècle (PROST, 2015) par le constat sans appel que toutes les réformes relatives à la pédagogie ont, en France, «tourné court».

La précision maintenant. Pour maints enseignant.es, les contraintes du cadre imposé par la structure «classe» ne constituent pas forcément un obstacle rédhitoire à l'exercice de pédagogies ouvertes, modernes. Mais elles leur rendent le chemin plus compliqué, moins direct, ce qui ajoute à leur mérite lorsqu'ils parviennent à en transcender l'habitus. Tout serait évidemment plus cohérent, plus efficace, plus simple... si les systèmes scolaires publics institutionnalisait les pédagogies dites de la modernité, celles qui aident à la réalisation d'objectifs validés comme réellement maîtrisés par chaque élève pouvant travailler à son rythme. Pourtant, tout était bien parti pour y parvenir, comme nous allons le voir.

2. Les pédagogies modernes ne sont guère institutionnalisées

2.1. De l'habitus au tropisme «classe»

Si la structure scolaire «classe», épice de systèmes éducatifs de type latin, telle que nous la pratiquons par tradition, se caractérise par ses volées d'élèves, ses programmes annuels, sa méthode simultanée et ses examens panoptiques sélectifs, c'est qu'elle se sera imposée, généralisée, progressivement, jusqu'à former un habitus : un ensemble de pratiques acquises durant une période suffisamment longue pour qu'elles se constituent en routine, en complète ignorance des étapes qui ont conduit à leur aboutissement. Il est certain que ce n'est pas ainsi, sous l'égide d'une telle structure, qu'on concevrait naturellement un système éducatif : pour une école à inventer, on imaginerait plutôt partir sur l'idée de rendre l'enseignement d'un groupe aussi efficace que celui que l'on pourrait consacrer à un seul élève.

Il est probable aussi qu'un tel habitus se soit mué en véritable tropisme, en une force inconsciente, poussant l'école à accomplir ses actions éducatives instinctivement, laissant leur portée légale l'emporter sur leur portée réelle, sans doute de manière convenue pour répondre aux attentes implicites de l'institution qui les commande. Ce qui expliquerait pourquoi la «classe» est une structure si pérenne, rendant l'inversion de son paradigme éducatif improbable, faisant de la pédagogie une perpétuelle utopie.

Alors pourquoi les pédagogies de la modernité, coopératives ou différenciées, guère institutionnalisées sous nos latitudes sinon de manière partielle ou indirecte, formelle, pourquoi donc la Pédagogie avec un P majuscule est restée très largement une utopie en cédant au principe de la «classe», alors que les conditions primordiales avaient été réunies, au regard de l'histoire de l'éducation, pour que celui-ci ne s'applique pas et pour que celle-là, au contraire, pénètre les pratiques durablement et complètement, jusqu'au cœur de même de l'école publique.

2.2. Le révélateur de l'histoire structurale

L'histoire de l'éducation est familière du temps court, celui des trois niveaux de changement issu de la sociologie : les changements «mécaniques», modifiant le quotidien, par exemple les programmes ; «organiques», affectant l'organisation scolaire, par exemple l'introduction du collège unique ; «structurels» ou «paradigmatiques», remettant en question les fondements de l'école, par exemple une nouvelle méthode,

touchant le paradigme même de l'enseignement (PROST, 2015). Or, comme le remarque judicieusement Prost au terme de son analyse sur un siècle, la typologie sociologique n'éclaire guère l'histoire des réformes en éducation puisque les réformes du type structurel, en particulier celles touchant à la relation maître-élève – formes de groupements, magistère, méthodes... – ont toutes finalement échoué, en dépit d'éventuels impacts éphémères.

Je recours donc ici à la typologie des historiens de la Nouvelle Histoire, vulgarisée pour les lycées par Fernand Braudel en 1987 dans *Grammaire des civilisations*. Par une approche dans le temps long dégageant des durées à trois niveaux : «événementiel», la temporalité du quotidien, de l'immédiateté ; «conjoncturel», la temporalité de nos existences ; «structurel», la temporalité inconsciente de nos sociétés, nécessitant

« Une *histoire au long souffle (...)* qui oblige à se servir de l'explication historique pour comprendre son propre temps. » (BRAUDEL, 1987).

Ainsi, en suivant la «classe» comme élément structurant l'école depuis l'époque médiévale, on peut mesurer tout à la fois les caractères qui ont présidé à sa genèse, au XIV^e siècle, et les changements, les réformes, qui les ont modifiés jusqu'à nous. Dans l'idée de vérifier qui des pédagogues et des sciences de l'éducation ou de la structure «classe» institutionnalisée l'emportera en durée longue.

3. Le grand tournant de l'histoire de l'éducation

Partons de la naissance de l'école, avec la société médiévale sacrale – au sein de laquelle, du point de vue du système éducatif, étant donné la nature des supports de la connaissance et leurs finalités, tout ne peut qu'être transmis oralement –, pour passer à la société moderne profane dans laquelle de nouveaux supports de la connaissance, le papier diffusé puis l'imprimerie, par le cahier, le manuel et le corrigé, ouvrent aux pédagogies de l'exercice et à l'examen –.¹

3.1. De la primauté de l'oral dans la société médiévale...

Dans la Grèce ou la Rome antique, on sait qu'il n'y avait que de l'enseignement prodigué sur les lieux mêmes où exercent les maîtres. L'école c'est-à-dire une organisation scolaire élémentaire dans un lieu spécifique apparaît à la fin du haut Moyen-Âge, dans les écoles monastiques puis urbaines, hors les enseignements en préceptorat de la sphère privée. Pour en rester à l'Occident.

Tout ce que l'école donne alors à apprendre ne peut résider que dans la mémoire des élèves, leur seule et unique bibliothèque, pour la simple raison que les supports de l'écrit sont rares, réservés sur parchemin à la perpétuation des savoirs essentiels. Aussi bien les règles de grammaire que le cours du maître ou les textes saints... tout, absolument tout doit être mémorisé pour être su... appris «par cœur», le cœur étant alors tenu pour siège de l'intelligence et de la mémoire. Bien savoir, c'est alors «savoir par cœur».²

Prenons la catégorie sociale déléguée à prier pour ceux qui travaillent, les moines réguliers. Ce sont eux qui ont le plus à mémoriser. L'ensemble du corpus sacré que la perspective des fins dernières leur impose de réciter de manière à ce qu'il occupe en permanence l'éther de la Création. En Occident, après avoir été longtemps psalmodié pour mieux être mémorisé, cet immense savoir sera chanté, année après année, jour après jour, selon le cycle liturgique des rythmes du Ciel, pour une incorporation sans fautes, faisant du corps terrestre un temple parfait, détenteur de la totalité de la connaissance nécessaire au Salut.

Isidore de Séville avait bien conscience, au VII^e siècle, que « *Si, en effet, les sons ne restent pas en mémoire, ils périssent car ils ne peuvent être écrits* »³ La seule manière de perpétuer un tel héritage par transmission orale, c'est donc de faire répéter au chœur des novices le verset du psaume lancé par un soliste déjà instruit jusqu'à parfaite et entière mémorisation de la totalité. Dans les communautés monastiques régulières, au

1 Pour une compréhension générale de cette mutation, je renvoie à mon essai d'histoire structurale de l'éducation : BUGNARD (2008/2013). On a longtemps fait démarrer l'histoire de l'éducation avec l'alphabétisation (COMPÈRE, 1995), négligeant le rôle crucial des supports de l'écrit comme vecteurs d'un degré de maîtrise de l'écriture allant de pair avec la détention d'un pouvoir.

2 Voir : BUGNARD (2008/2013), en particulier : *Savoir par cœur, Psalmodier*, dans le chapitre *Réciter*.

3 « *Nisi enim ab homine memoria teneantur, soni pereunt qua scribi non possunt* », ISIDORUS HISPALENSIS (vers 630), *Etymologiae III*.

rythme de sept liturgies quotidiennes, des laudes aux vigiles, on estime qu'il fallait une dizaine d'années pour y parvenir.

Or avec l'invention de la portée musicale transcrite sur l'antiphonaire, couplée à la technique d'exécution dite en «solmisation», le temps nécessaire à cet immense effort de mémorisation est réduit d'un facteur cinq. Une didactique de l'oral extraordinairement performante, apanage du clergé.⁴ Les fidèles, analphabètes, non scolarisés, peuvent se contenter du programme minimum de l'ordinaire de la messe – avec en pièce maîtresse le Credo de Nicée résumant le dogme –, pensum mémorisé lors des messes dominicales, ressassé tout au long de l'existence, suffisant pour contribuer au Salut de la multitude peuplant cette «vallée de larmes». Cela sans nécessité de comprendre le sens d'un viatique qu'il suffit de «savoir par coeur».

Combien de didactiques auront-elles permis de réduire le temps d'apprentissage d'un programme entier de dix à deux années ? La part de restitution de mémoire qu'on exige des élèves lors des innombrables récitations orales ou écrites de nos contrôles de connaissances peut rester, aujourd'hui, importante. Des connaissances qu'un bon métier d'élève permet de tenir en mémoire pour l'heure H du jour J de l'examen, avant de s'estomper irrémédiablement dans les 48 heures, pour l'essentiel, faute de technique de mémorisation durable. Seuls les savoirs réinvestis dans des procédures – parler, écrire, calculer... – se maintiennent, progressent, contribuent à la formation d'une culture. Tout le reste est voué à s'estomper quand bien même il aurait été parfaitement «recraché» au moment de l'examen. Il n'aura servi qu'à l'obtention de la «bonne note» attestant d'une connaissance bien éphémère.

Cette préoccupation de faire mémoriser est évidemment justifiée pour les savoirs à visées pratiques – listes (alphabet, séries d'exceptions...), poèmes, textes à fin de théâtre, livrets... –, mémorisations dont l'efficacité pourrait d'ailleurs être accrue par la technique éprouvée de la psalmodie, même élémentaire, qui était encore celle de mon école : 1 x 7, 7... 2 x 7, 14...⁵ Au lieu de rechercher un rendement qui obtienne, selon le mot de Ferrière, «*Le plus d'effets utiles pour le moins d'efforts inutiles*» (FERRIÈRE, 2004), on préfère, dans les cas où de telles pratiques perdurent, galvauder la faculté de nos élèves à acquérir et reconstituer des informations par une quantité d'efforts vains produisant un maximum d'effets inutiles. Viendrait-il à l'idée de faire mémoriser l'ensemble des solutions d'une règle en grammaire ou en mathématique au lieu d'en exercer l'application ?

Or cet habitus à la restitution de mémoire sans didactique appropriée, que tous les pédagogues de la modernité ont tenté de dépasser, coïncide avec l'invention de la «classe», en est concomitant.

3.2. ... à celle de l'écrit conduisant à la «classe» de la société moderne

Pour comprendre les incidences pédagogiques de la mutation moderne, on peut partir de l'axe de nos cathédrales «orientées» indiquant la direction du lieu de la résurrection, à Jérusalem, qui est aussi celle du soleil levant au Dernier Jour, depuis l'occident. Alors que nos palais royaux modernes, sur un modèle florentin importé à Paris puis au-delà regardent vers l'occident des anciens plans géométriques. Ce nouvel axe se décline en espaces propice aux loisirs de cours de fin d'après-midi et entraîne dans le sillage des palais-jardins où les rois fixent leurs trônes, de nouveaux quartiers de résidences nobles et haut-bourgeoises. Il est résultat de cette révolution – au sens géographique du terme – une ségrégation sociale ouvrant à une ségrégation pédagogique en deux ordres d'enseignement, en deux systèmes scolaires clos.

4 Désormais, au saint des saints du chœur, dans les stalles, l'apprentissage se fait par groupes de six ou huit, en autonomie, autour du lutrin sur lequel est ouvert le lourd codex de l'antiphonaire, du grec *antiphoné* «qui répond à...». Le texte à chanter figure en grosses lettres manuscrites, lisibles à distance, sous une portée de quatre lignes plaçant chaque syllabe au regard d'une note de la «gamme», série divisant l'octave en sept sons. En mémorisant un psaume type de sept versets lancés chacun sur une des sept notes, dans l'ordre ascendant, on peut transposer à l'infini. Grâce à ce dispositif dit de «solmisation» – en référence au sol, G ou *gamma* en grec, 7^e et dernière note de la série «gamme» commençant au la, A (*Dictionnaire de la musique* (1996/2017) –, dispositif dont l'invention est attribuée au bénédictin italien Guy d'Arezzo dans la première moitié du XI^e siècle, la musique et son texte peuvent être lus à vue, simultanément, exécutés sans intermédiaire, directement à partir de l'antiphonaire, pour une mémorisation beaucoup plus rapide et fidèle.

5 De leur côté, les écoles coraniques font d'ailleurs toujours de la psalmodie la didactique des amples mémorisations de leur programme sacré, conformément aux finalités de toute perspective eschatologique.

Pour l'archétype parisien, ce mouvement de ségrégation sociale urbaine a en effet relégué à l'arrière, dans les quartiers est, l'habitat populaire, non sans contrepartie pédagogique : la monopolisation des bancs des collèges de l'ordre du secondaire, puis des lycées d'excellence, par les fils de famille des « beaux quartiers de l'ouest » et du centre, dans la tradition du quartier latin.⁶ Une ségrégation en « deux nations », disait Disraeli pour Londres, qui se cotoient tout en s'ignorant non seulement par l'habitat mais aussi par la culture et donc, bien entendu, par l'école.

Et alors que vers 1700 les effectifs des collèges sont encore composés d'une moitié de fils de laboureurs ou de commerçants, vers 1900, les lycées, dès leurs petites classes préparatoires, sont devenus un apanage des fils de famille. Chacune des deux humanités respectives développe son propre système scolaire auquel chacun appartient en fonction de sa condition sociale. L'école est ainsi, jusqu'au début de la deuxième moitié du XX^e siècle, organisée en deux « ordres » d'enseignement, hermétiques.⁷ Ce qui en fera perdurer le principe, c'est un contrôle par canalisation des volées entre filières pratiques et d'études, dès l'essor de l'industrialisation et de la démocratie libérale : l'examen de passage pour les uns, ouvrant tout au plus l'accès à un secondaire court, le baccalauréat pour les autres, accessible à condition de bénéficier d'années d'oisiveté économique, réservé à ceux qui peuvent s'affranchir du « mur de l'argent » et pousser ainsi la « porte d'or » des professions libérales lucratives, par l'université.

Pour cela, après que le Moyen-Âge ait organisé l'école, les Temps modernes agenceront la « classe ». Or la « classe » c'est par définition la répartition des élèves en volées. Une évidence. Ce qui est moins évident, moins conscient, c'est le rapport maître-élève qui s'établit par étapes, jusqu'à ce qu'un groupe d'élèves de même âge accomplisse simultanément la même action éducative. En fonction d'une simple réplique du principe de la méthode individuelle à un groupe.

Alors seulement, les procédés d'inspection panoptique de l'Âge classique étudiés sous un angle anthropologique par Foucault comme composantes d'une « société de surveillance » (FOUCAULT, 1975) viendront parachever le système « classe ». Des techniques développées sous l'appellation générique d'« examen », avec leur économie de points, puis de notes, enfin de moyennes, et qui ouvriront jusqu'au contrôle des vocations. Une fois tout cela accompli, avec la généralisation du mode « classe » en structure pérenne, institutionnalisée, partout, il deviendra difficile à l'école de revenir à une axiologie de la différenciation, ce qui contribuera à confiner la pédagogie dans un statut noble d'utopie, pour le meilleur des cas, dans une fonction stérile, contraire à l'ordre magistral présumé naturel, pour le pire.

Tout cela pour s'apercevoir que la pédagogie première, conçue comme la meilleure manière de placer un groupe en situation d'apprentissages, est née d'un contexte permettant à des effectifs d'élèves de progresser grâce aux traces que chacun laisse de ses exercices sur ses « cahiers » – « feuilles pliées en quatre », du latin *quaternum* (DHLF *Le Robert*, 1992) –.⁸ Une invention qui s'opère dans la foulée de la diffusion du papier, phénomène que l'imprimerie complètera en favorisant, je l'ai dit, la vulgarisation de programmes, de manuels scolaires et de corrigés, à partir de la seconde moitié du XVI^e siècle.

Ainsi, là où les effectifs croissent et les moyens existent, Philippe Ariès a montré en deux pages magistrales dans *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (ARIÈS, 1960/1973), qu'on est passé, subrepticement,

- . d'un local dans lequel un seul maître se charge de l'ensemble des groupes, au sein desquels les élèves avancent à leurs rythmes propres selon la méthode individuelle médiévale,
- . à un local divisé en couples maîtres-groupes ou degrés au sein desquels les élèves sont toujours placés en fonction de leurs capacités, indépendamment de leur âge, pour parvenir
- . à autant de locaux nécessaires aux différents couples maîtres-groupes d'élèves toujours placés en degrés indifférents à l'âge, et finalement ...

⁶ La rue et l'école médiévales – où les classes sociales se mêlent dans une certaine indifférence avec une distinction s'opérant par étages, non par quartiers, dans le cadre d'activités spécialisées par rues –, cèdent la place aux espaces ségrégués en deux humanités distinctes.

⁷ Dans BUGNARD (2008/2013), après « Réciter, Voir » et « L'héritage de la profération », aller notamment à « Visibilité de la ségrégation sociale, géographie bipolaire des lycées parisiens ... ».

⁸ Je passe sur la brève période intermédiaire de l'usage des *peciae*, « pièces » de feuilles à louer ou de l'usage réservé de la tablette de cire.

- à autant de locaux nécessaires pour accueillir des groupes homogènes en fonction de l'âge des élèves, formant autant de degrés correspondant à une année de programme.

Et voilà toute l'histoire, sans que les acteurs d'une seule de ces étapes n'aient eu conscience du processus.

4. L'invention de l'examen à l'Âge classique

Ce qui nous amène à l'Âge classique, ce long XVII^e, siècle de la genèse de l'école en deux ordres pédagogiques. C'est celui de la raison où émerge l'idée d'une correction des copies, non plus des élèves, par des procédures d'examen établissant des niveaux, du moins au démarrage du processus, non pas encore par le calcul de moyennes éliminatoires. Dans ce contexte apparaît, d'abord dans les collèges jésuites, une forme de contrôle favorisée par les nouveaux supports de l'écrit. Elle est apparentée, à ses débuts, à nos «référentiels de compétences». Dispositifs au sein desquels nous rencontrons tant d'obstacles à placer nos classes, d'abord parce qu'un recours à leurs grilles réclamerait l'introduction d'une évaluation formative critériée, non plus normative, et d'une pédagogie différenciée, non plus simultanée.

4.1. Naissance du redoublement

Il s'agit en effet de dispositifs impliquant que l'élève ne soit pas classé en fonction d'une moyenne générale – dont personne n'aurait alors eu l'idée, a priori saugrenue –, mais en fonction de la valeur de ses travaux, exprimée par les niveaux acquis dans les disciplines scolaires qui viennent d'être agencées pour l'école. Sur la première échelle 6 à 1 adoptée par les jésuites, le «numéro» 2 par exemple – *nota* en latin dans le *Ratio studiorum*, premier «plan d'études» imprimé (1599) –, situe les élèves d'un «bon» niveau, le numéro 5 circonscrivant les élèves d'un niveau «médiocre», ce qui entraîne leur redoublement. Une mesure née d'une nouvelle conjoncture : celle d'effectifs trop élevés pour que la méthode individuelle soit efficace au sein d'un groupe soumis au principe de l'annualité scolaire, repris du temps liturgique. Quant au numéro 6, il marque le niveau de l'exclusion, alors qu'avec le 1, l'élève atteint le niveau de l'accessit, de la distinction glorifiée par un prix (*Ratio*, 1997/1599, art. 362).

Les classes travaillent donc en programmes annuels au terme desquels les élèves sont distribués par niveaux de résultats dont le plus bas indique un redoublement.⁹ Redoublent donc ceux qui, à la fin de l'année scolaire, à l'issue de l'examen général, ne sont pas admis pour aborder la suite du programme. Pour l'instant, l'enseignement se fait au sein de locaux vastes, multi-groupes, hors de tout système de notation chiffrée normative. Les notes-niveaux sont attribuées en fonction de critères généraux. Pour un devoir de rédaction, par exemple : genre et style (fond), longueur, orthographe, calligraphie (forme) ... Les élèves remplissant au mieux le plus de critères sont placés au niveau 1, le meilleur (*Ratio*, 1997/1599, art. 320). L'examen général permet de les classer en leur attribuant des rangs au sein de forts effectifs, plus de cinquante élèves par classe, rangs communiqués aux parents. Toujours est-il que dans ce type de pédagogie orientée vers les apprentissages, les élèves sont en exercices bien plus souvent qu'à l'écoute de la parole magistrale. Il faudra attendre le tournant du XX^e siècle pour que, dans l'enseignement des sciences humaines par exemple, au secondaire, le ratio cours / exercice s'inverse en passant de 1/3 à 3/1 (POUCET, 2001).

Aujourd'hui, bien qu'il y ait unanimité dans les études internationales pour présenter la mesure du redoublement comme inefficace – contre l'avis d'enseignants la jugeant utile dans certains cas, mais sans pouvoir faire la comparaison avec des élèves en difficulté progressant mieux sans avoir redoublé –, les systèmes européens nordiques à filière unique y ayant d'ailleurs renoncé, le redoublement est maintenu, avec un taux de 5% pour le primaire français au début des années 2000, entre 2 et 3% environ pour la Suisse allemande et la Suisse française, respectivement (BLESS, BONVIN, SCHÜPBACH, 2005). Dans l'école traditionnelle, le redoublement pouvait atteindre des proportions plus importantes,¹⁰ mais il marque toujours la prégnance

⁹ Quelle est la part des redoublants dans un collège ? On sait qu'une volée du XVII^e pouvait comporter une moitié d'élèves en difficulté, par exemple pour cette troisième de 183 élèves à Caen en 1675 : « Une tête forte d'un cinquième, suivie d'un quart honorable. La moitié suit avec difficulté. » (COMPÈRE, 1985). Mais les classes sont toujours organisées dans l'indifférence médiévale à l'âge, hors volées et méthode simultanée, hormis la *lectio brevis* – l'annonce des finalités de la journée – ou la *praelectio* – les informations magistrales nécessaires aux exercices –

¹⁰ À Paris, près d'un tiers des élèves de la première génération de l'école primaire publique gratuite redoublaient au moins une fois (KROP, 2015). Au Collège Saint-Michel de Fribourg, on compte entre 20 et 25 % de «non pro-

institutionnelle de la structure «classe» au sein des systèmes scolaires qui ne parviennent pas à basculer pleinement dans la pédagogie.

4.2. De la correction de l'élève à celle de la copie

Toujours est-il que les niveaux primitifs des jésuites marquaient les résultats obtenus au sein de groupes de discipline. Ainsi, la «correction» infligée à coup de verges par le *corrector* aux élèves pour l'expiation de leurs fautes de grammaire ou de syntaxe n'est plus requise. Sous l'égide d'*émules* – élèves ayant réussi l'exercice –, les tâches scolaires sont désormais l'objet d'une confrontation directe, par les élèves eux-mêmes, de leurs propres travaux, de leurs exercices, aux «corrigés» imprimés, afin d'en déterminer et donc d'en rectifier les erreurs, notamment en énonçant les règles auxquelles elles contreviennent (*Ratio*, 1997/1599, art. 346).

Le *Ratio studiorum* donnait ainsi une impulsion moderne à l'école, avec l'idée de suppléer aux châtiments corporels par une prise en compte des travaux d'élèves dans une visée plus psychologique que véritablement théophanique – d'expiation de la faute dans la douleur réparatrice –, au motif qu'

« on obtient plus facilement la discipline – dans le savoir autant que dans l'ordre – par l'espoir d'un honneur et d'une récompense, ou la crainte du déshonneur, que par les coups de fouet. » (*Ratio*, 1997/1599, art. 364).

5. Vaine pédagogie

Un élève fréquentant un collège de l'Âge classique et un autre soumis au mode «classe» institutionnalisé d'aujourd'hui, auraient donc pu conclure, respectivement :

« j'ai la note du niveau 2, j'ai corrigé telles fautes, je dois encore régler celles-là pour atteindre celle du niveau 1 ». / « j'ai les notes pour la moyenne, c'est bon, je vais passer ! ». ¹¹

Quant à leurs profs respectifs :

« Tu ne seras pas corrigé pour les fautes que tu as faites puisque tu es parvenu à en corriger la plupart. Tu as la note 2, celle du niveau des bons élèves ». / « Les fautes que tu as faites sur la copie que je viens de corriger te permettent quand même d'avoir la moyenne ».

Sur la durée longue de l'histoire de l'éducation, ne serions-nous pas en présence d'une forme de régression pédagogique ? L'école aurait en effet pu continuer à évoluer sous les auspices d'une forme embryonnaire de pédagogie différenciée, celle issue des groupes de capacités du XIV^e siècle, couplée à une forme primitive d'auto-correction de l'erreur préconisée par le *Ratio*. Des évolutions cruciales issues de congrégations de clercs, alors que l'école leur était confiée, ne l'oublions pas, par le *modus parisiensis* issu du mouvement des Frères de la vie commune hollandais, à la fin du XIV^e siècle, et, plus tard, par le *Ratio studiorum* des jésuites.

Mais voilà, en 1781, au terme de ses études chez les jésuites, l'auteur d'un ambitieux *Projet d'éducation publique* (GIRARD, 1798) portant en germe toute la pédagogie moderne, des structures scolaires aux méthodes en passant par les didactiques et les moyens d'enseignement, le cordelier fribourgeois Grégoire Girard tenait sur les procédés de la Compagnie un discours sévère :

« La routine consacrée par les ans était une arche sainte, on n'osait y toucher (...). Tout n'était livré qu'à la mémoire (...). Les études que l'on m'a fait suivre (...) étaient mal entendues et j'y ai perdu beaucoup de temps. » (GIRARD, 1826 ss/1948).

On retrouve l'habitus érigé en tropisme signalé dans l'introduction comme obstacle à tout examen critique d'un système pour son renouvellement. À l'instar de la pratique du collège Saint-Michel de Fribourg rapportée par Girard, la modernité du *modo nostro* jésuite ne s'inscrira pas durablement au sein d'un système éducatif «public», au sens des *public schools* anglaises, d'établissements officiels liés à l'ordre ou au pouvoir

mus» dans les petites classes et jusqu'à un maximum de 50 % dans une classe primaire allemande de la ville de Fribourg (*Catalogue*, 1905 ; *Tableaux*, 1913).

¹¹ Évidemment, dans l'école actuelle, un élève travaillant en pédagogie de maîtrise pourrait par exemple se dire : « J'ai corrigé un certain nombre d'erreurs, mais je ne suis pas encore au taux minimum de 80 % de réussite qui permet de passer au degré suivant de difficulté ».

établis. Un échec dû non pas à la nature d'une méthode, mais au déficit de professionnalisation de ses dispensateurs : les professeurs. Disposer d'une pédagogie de la modernité est une chose, les systèmes éducatifs ont l'embaras du choix. Encore faut-il trouver les acteurs de son accomplissement.

L'examen s'est sans doute détourné de sa fonction originelle sous l'effet d'un sens commun très répandu : celui de la confusion entre aptitudes et capacités des élèves pour l'obtention de leurs performances (MINDER, 1973/1983).¹² Au lieu de donner une image des résultats auxquels parviennent les élèves d'une classe, entre ceux qui ont atteint le niveau demandé et ceux qui ont encore à y travailler, l'examen est devenu un instrument de sélection entre ceux qui ont la moyenne – les promus – et ceux qui ne l'ont pas – les redoublants –. On sait qu'une part importante des élèves qui «échouent» dans ce système pourraient réussir s'ils étaient placés dans un curriculum de pédagogie différenciée. Ce dévoiement de l'examen s'est opéré à partir d'une conception spontanée renforcée par la possibilité de tirer des moyennes. Calculer confère au processus une aura de fiabilité absolue, surtout si le quotient scolaire obtenu est à deux décimales.

6. Et les cycles d'enseignement de nos systèmes contemporains ?

On rétorquera peut-être, si l'on revient à l'influence de la pédagogie comme meilleure manière de placer des élèves en situation d'apprentissage, que le gouvernement de l'école n'est pas resté sans proposer de transcender la classe, en institutionnalisant par exemple des cycles d'enseignement, depuis la guerre.

6.1. Un «cycle d'orientation» helvétique sans «cycles d'apprentissage»

S'agirait-il du «cycle d'orientation» à la Suisse ? D'une refonte des trois années de l'école dite «secondaire» depuis le milieu du XIX^e siècle ? En voulant introduire le report de l'âge des choix professionnels à 15 ans de la réforme du collège unique instituant en France un tronc commun au-delà du primaire, réforme proposée par les Compagnons de l'Université nouvelle au lendemain de la Grande Guerre et reportée à la fin des années 1950, la Suisse romande a certes instauré un «cycle» secondaire dénommé «d'orientation». Mais un cycle organisé en filières dès la première de ses trois périodes de programmes annuels, à l'âge de 12 ans, sans même que la troisième période prévue par les textes comme «année d'orientation» n'applique le principe des cycles d'apprentissage. Une sélection précoce de fait, corrigée par les «passerelles» lancées ultérieurement et l'évolution récente vers deux filières, et non pas un cycle conçu pour amener les élèves à leurs rythmes vers la profession de leur choix, en dépit des mesures assumées par les services d'orientation.¹³ Un «cycle» sans «cycles pédagogiques», au fond !

6.2. L'improbable NPE française

N'y aurait-il jamais eu de réforme institutionnalisant la pédagogie ! Je reviens à l'analyse d'Antoine Prost pour qui les réformes réussies, en France, depuis 1936, sont celles qui ont conduit à la secondarisation de masse (collège unique de 1959, issue d'un mouvement européen, et lycées limités au second cycle de 1985), ou à l'inégalité positive dans les moyens (les ZEP de 1983, inspirées de l'Angleterre). Les réformes de méthode ont, elles, toutes échouées (PROST, 2015).

¹² Les éditions ultérieures du «Minder», ouvrage classique reformulant les recherches pionnières d'après-guerre en didactique, négligeront la question de l'incidence de la courbe des résultats d'une classe sur les représentations spontanées des enseignants, sans doute sous l'effet d'une pédagogie par objectifs revisitée (voir la 8^e édition de 1999, p. 74).

¹³ La structure «classe» du degré secondaire I, issu au XIX^e siècle d'un partage de l'ordre du primaire, aura favorisé l'ouverture de filières précoces sous l'effet de la secondarisation de masse des années 1970 avec le simple changement d'étiquette d'école secondaire en cycle d'orientation. Certes avec des conséquences différentes, en fonction de la nature de la sélection : 40 % des élèves au baccalauréat à Genève, 8% dans certains cantons alémaniques, pour prendre les deux extrêmes, 22 % en moyenne nationale (2019). Et donc surtout, ici, avec une forte filière «apprentissage» synonyme de voie royale vers les métiers au sein d'une scolarité «duale» école / entreprise accueillant, dans le second cycle du secondaire, près de deux tiers des jeunes en moyenne nationale. La Suisse semble ainsi avoir réussi – sous l'influence, dans ce domaine précis, du système éducatif de type protestant-germanique – à conjuguer motivation, orientation et emploi. En France, c'est l'inverse, les deux tiers des effectifs étant happés par le baccalauréat dès la dernière année du collège dit «unique» qui n'aura finalement que reporté l'orientation-sélection de deux ans, en troisième, pour une répartition études – métiers inversément proportionnelle aux réalités suivies par le mode helvétique.

Même la réforme de la NPE (*Nouvelle politique pour l'école*) lancée en 1991 ? La NPE prévoit en effet une scolarité primaire en trois «cycles pédagogiques» : apprentissages premiers (de 2-3 à 4-5 ans), fondamentaux (de 5-6 à 7-8 ans) et approfondissements (de 8-9 à 10-11 ans). L'intention est bien de rompre avec le cursus en programmes annuels, sans plus de redoublements, chaque élève progressant à son rythme, avec la possibilité de parcourir un cycle entre deux ou quatre ans.

Il aurait fallu pour cela troquer réellement les commodités – certes relatives –, les routines... de la classe traditionnelle, en offrant la formation, les didactiques, les moyens d'enseignement, les ressources, les formes d'évaluation, les modes de pensée favorables à la différenciation... Bref, les conditions d'un changement de paradigme qu'une réforme institutionnelle peut difficilement concrétiser en commande propre au temps électoral, surtout si la structure en annualités de volées et de programmes est maintenue, là encore, par groupes classes en méthode simultanée.

Or les instructions officielles, je prends ici celles édictées en 2013 par le Ministère sous l'étiquette d'une organisation en «cycles» (*Ministère de l'éducation nationale*, 2013), si elles évoquent bien la nécessité d'un temps «assez long» pour les élèves, n'indiquent pas les conditions d'apprentissage requises en différenciation pédagogique : ni la forme des regroupements nécessaires, hors degrés annuels classiques, ni justement les degrés disciplinaires à parcourir par des progressions à portée des élèves, en fonction de la «zone proximale de développement» formalisée par Vygotski dans la première moitié du XX^e siècle, diffusée dans la seconde – préconçue par Comenius au XVII^e siècle, je le rappelle, réalisée par exemple avec les «gradations» de l'école girardine de Fribourg dans les années 1820... –, ni la manière dont les apprentissages sont évalués, en dispositifs pronostiques et formatifs permettant de prendre en compte les progressions par un travail sur l'erreur, non pas de pointer et noter les fautes pour en tirer des moyennes.

7. Les sciences de l'éducation pour transcender la «classe»

Les méthodes dites en «gradation», c'est-à-dire plaçant l'élève sur le niveau qu'il ne quitte qu'après avoir fourni la preuve de sa maîtrise, à son rythme, sans se soumettre au verdict annuel de la promotion ou du redoublement, ainsi que le réalise le Père Girard à Fribourg entre 1819 et 1823, au cœur d'une génération exceptionnelle de grands pédagogues européens, de telles méthodes donc représenteront autant de tentatives de retrouver l'idéal originel des groupes de capacité et préfigureront les travaux des sciences de l'éducation contemporaines. Reprises en particulier par le mouvement de l'éducation nouvelle – Ferrière dira l'héritage qu'il doit à Girard et Hameline reconnaîtra dans l'œuvre du Cordelier fribourgeois un pédagogue de la modernité –, ces expérimentations peuvent s'apparenter aux essais de différenciation pédagogique de la seconde moitié du XX^e siècle.

La recherche en sciences de l'éducation confirmera en effet les propositions pilotes des pédagogues historiques. Conduite sur des années avec des milliers de classes, la plus vaste enquête pédagogique jamais lancée, fondée sur la théorie de la maîtrise élaborée par Benjamin Bloom dans les années 1960 – à partir du postulat vérifié que si on lui laisse le temps pour apprendre et corriger ses erreurs, tout élève peut «réussir» –, a réparti des élèves aléatoirement, en groupes semblables au point de vue des aptitudes, afin d'examiner l'hypothèse suivante : si on enseigne la même matière pendant un temps analogue, selon trois méthodes pédagogiques, laquelle permet d'obtenir le meilleur résultat ?

1. **Enseignement traditionnel** (25-30 élèves avec un maître), soit des travaux exécutés simultanément par tous les élèves, sur la base d'un enseignement explicite du maître, assortis d'examens notant les travaux d'élèves à partir d'un décompte de fautes, pour le calcul d'une moyenne générale faisant office de décision de promotion ou de redoublement annuel.
2. **Pédagogie de maîtrise ou différenciée** (25-30 élèves avec un maître), c'est-à-dire la prise en compte des prérequis des élèves, l'établissement d'objectifs différenciés, l'instauration de cycles pédagogiques, soit le temps donné à chacun de travailler ses erreurs pour progresser à son rythme, ainsi que les conditions d'une évaluation formative.
3. **Préceptorat** (un élève avec un maître), méthode témoin, testée comme la plus performante du point de vue des résultats d'apprentissage, étant donné qu'en tutorat on donne le temps à l'élève de réussir ses apprentissages, sans idée de notation ou de calcul de moyenne éliminatoire, forcément, puisqu'il n'y a

qu'un élève et donc aucun motif de sélection – et ce sont précisément ces conditions d'enseignement-apprentissage en tutorat que la pédagogie différenciée voudrait reproduire à un groupe de 25, pour une efficacité analogue –.

Les résultats obtenus en tutorat sont comparés à ceux obtenus par les deux autres méthodes. Avec les résultats suivants, apparemment sans appel :

« environ 90% des élèves du groupe "préceptorat" et 70% des élèves du groupe "pédagogie de maîtrise" atteignent, au bilan sommatif, un niveau de rendement que 20% seulement des élèves de classes traditionnelles réussissent à obtenir. » (BLOOM, 1984).

De son côté, la recherche sociologique tant française qu'anglo-saxonne indique que la classe dans laquelle les élèves progressent le mieux est relativement hétérogène, de niveau moyen élevé, travaillant en pédagogie de maîtrise, où règne un climat de travail serein et rigoureux, des attentes élevées à l'endroit des élèves, une polarisation sur les acquis de base, un climat de sécurité et d'ordres, des évaluations critériées – non pas des contrôles normatifs – fréquentes, sous l'égide d'un chef d'établissement dont l'emprise découle d'une personnalité engageante...¹⁴

8. L'obstacle sociétal à l'institutionnalisation de la pédagogie

Dans les responsabilités au défaut d'institutionnalisation de la pédagogie ou de l'échec de ses réformes, comme on voudra, si l'habitus «classe» et son principe de réalité, associé à celui d'une certaine commodité qui le sous-tend, tiennent une place importante, il ne faudrait pas négliger le consensus qui lie l'ensemble des acteurs sociaux de l'éducation en faveur de la «classe», justement, contre la pédagogie. Un cas, un seul : le basculement entre les années 1990 – favorables à la suppression de la notation scolaire – et les années 2000 – scellant son retour –, dans l'école romande.

À partir des premiers résultats du PISA 2000, la comparaison des nombreuses instructions publiques helvétiques suscite la critique de l'efficacité pédagogique. L'analyse des résultats du premier PISA 2000, en 2003 va paradoxalement conduire à un repli sur les pratiques traditionnelles dans le domaine de l'évaluation, nœud gordien de la réussite scolaires. Le chef de cabinet du Ministère de l'éducation suédoise ouvrait une conférence internationale, au milieu des années 1980, en affirmant que personne ne regrettera jamais, dans son pays, d'avoir supprimé les notes!¹⁵ Dans les années 1990, la tendance est à la suppression de la notation chiffrée normative et du redoublement, ainsi qu'à l'introduction de cycles pédagogiques. Alertée des biais de la notation chiffrée, la presse titre alors : *« Pour les élèves moyens, passer un examen, c'est jouer à la loterie ! »* (*Nouveau Quotidien romand*, 7 mai 1993). Pourtant, c'est un renversement de conjoncture aussi soudain qu'inattendu qui se produit. Un émule romand de Finkielkraut, l'écrivain et prof de philo genevois Jean-Romain Putallaz – «Jean Romain» –, s'empare du PISA pour en inverser le sens, alléguant que

« La grande majorité des élèves se promène entre le très mauvais et le médiocre et que si on devait donner des notes elles se situeraient entre 2 et 3 ! ».

En extrapolant les six niveaux du PISA 2000 aux six notes de l'échelle 1 – 6 en usage en Suisse, notre philosophe allègue un «désastre» de l'école genevoise présentée comme victime des sciences de l'éducation et des «pédagogies socio-constructivistes», par rapport aux excellents résultats des cantons qui auraient préservé de bonnes vieilles méthodes. En réalité, la différence n'est que de 3 à 6% en littérature entre les systèmes qui auraient sombré dans la pédagogie – relégués au rang de «cancres» – et ceux qui auraient perpétué la tradition de la classe – décorés des «palmes du meilleur élève» ! Genève forme des « nuls », il faut « refaire l'école » ! Des infographies tronquées accentuent les différences, laissent accroire, comme pour la comparaison de 2012 entre la France et l'Allemagne d'ailleurs, qu'un système scolaire peut se révéler infi-

¹⁴ La fréquentation d'une classe hétérogène peut créer des effets diversifiés selon le niveau initial des élèves. Les plus faibles «gagnent» à fréquenter ce type de classe dont le niveau moyen est le plus souvent supérieur au leur, alors qu'à l'inverse, les plus forts y perdent. Mais ce que gagnent les faibles est environ deux fois plus important que ce que perdent les forts (DURU-BELLAT, 2002).

¹⁵ Faut-il rappeler, dans ce contexte, que noter des travaux d'élèves en respect de la fonction certificative d'un dispositif d'évaluation formative, critériée, peut très bien entrer dans une perspective de pédagogie de maîtrise.

niment meilleur que celui de son voisin, quand bien même les différences observées sont de toute évidence non significatives.

À l'image de ces péripéties locales, c'est toute l'Europe scolaire du tournant du XXI^e siècle qui est confrontée à un tel basculement conjoncturel, plutôt en faveur de la pédagogie dans les systèmes nordiques, plutôt contre dans les systèmes latins, par blocages sur l'évaluation formative, les cycles pédagogiques et la différenciation. À l'instar de la querelle réformistes / conservateurs concentrée en France autour de l'antagonisme Meirieu / Finkielkraut – mouvement «Sauver les lettres», les retours à une école du passé idéalisée enlèvent, ici, la partie.

En songeant à tout ce que nos pédagogues historiques et les sciences de l'éducation ont proposé, et à moins que la révolution du numérique renouvelle l'émulation de celle du papier, au XIV^e siècle, le temps n'est guère venu de sonner le glas de la pédagogie comme utopie !

Et ce n'est pas un pédagogue statufié qui vous le dit.

Bibliographie

ARIÈS, Philippe (1960/1973), *Origine des classes scolaires, L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, pp. 194-195.

BLESS, Gérard ; BONVIN, Patrick ; SCHÜPBACH, Mariane (2005), *Le redoublement scolaire. Ses déterminants, son efficacité, ses conséquences*, Berne, Haupt.

BLOOM, Benjamin (1984), The 2 sigmas problem, *Educationnal Research*, 13, pp. 99-101.

BRAUDEL, Fernand (1987), *Grammaire des civilisations*, Paris, Arthaud, p. 68.

BUGNARD, Pierre-Philippe (2002), Girard et le «cycle pédagogique. Anthologie de l'application du concept dans la longue durée, *Père Grégoire Girard (1765-1850). Son œuvre, sa pensée pédagogique, son impact* (OSER Fritz; REICHENBACH Roland, dir.), Fribourg Éditions universitaires 2002, pp. 31-47.

BUGNARD, Pierre-Philippe (2004). Un regard historien sur l'examen classique. Palimpseste des finalités de la civilisation sacrée et des prescriptions de la société d'ordres. *Actes du Colloque Évaluation entre efficacité & équité*, Liège, Université de Liège - ADMEE Europe, pp. 55-65.

BUGNARD, Pierre-Philippe (2008/2013), *Le Temps des espaces pédagogiques. De la cathédrale orientée à la capitale occidentée*, Nancy, PUN – Éditions universitaires de Lorraine, «Questions d'éducation et de formation».

BUGNARD, Pierre-Philippe (2011), Les méthodes pédagogiques, une révolution permanente», Actes du Colloque international *ÉDUCATION et RÉVOLUTION*. Lausanne LEP - Centre de recherche Pestalozzi Yverdon-les-Bains, pp. 233-257.

BUGNARD, Pierre-Philippe (2012), Des «géants» ou des habitus, qu'est-ce qui fonde notre héritage pédagogique ? Inventaire des questions à l'aune de la rémanence éducative, *7/Philosophie de l'éducation et Histoire des idées pédagogiques* (Houssaye, Jean, dir.), Université de Rouen, n° 31, pp. 26-37.

BUGNARD, Pierre-Philippe (2015), L'(auto)évaluation dans l'espace historique de deux maîtres infidèles : la note dans la classe, Conférence plénière au 25^e Colloque international de l'ADMEE-Europe 2013, *Évaluation et autoévaluation : quels espaces de formation ?* (COEN, Pierre-François ; BÉLAIR, Louise, dir.), Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, pp. 15-36.

BUGNARD, Pierre-Philippe (2016, coord.), *Un pédagogue à l'origine de l'école actuelle. Le Père Grégoire Girard (1765-1850). Textes essentiels et biographie*, Neuchâtel, Presses universitaires suisses – Alphil (avec OSER, Fritz ; DELGADO, Mariano ; PYTHON, Francis).

BUGNARD, Pierre-Philippe (2017), *Girard*, Lausanne, Loisirs et pédagogie «Les grands pédagogues».

BUGNARD, Pierre-Philippe (2018a), Cinq siècles de pédagogies, cent pédagogues pour un itinéraire à travers l'Europe, conférence à l'Auditorium du collège du Trièves, Mens (F), 7 juillet 2018.

- BUGNARD, Pierre-Philippe (2018b), Que faire en classe d'un dictionnaire d'histoire nationale à 100 millions ? *Didactica Historica* 4, Neuchâtel : Alphil – Presses Universitaires Suisses, pp. 141 - 148.
- Catalogue du Collège cantonal St-Michel pour l'année 1904-1905* (1905), Fribourg, Imprimerie de l'œuvre de Saint-Paul, pp. 69, 78.
- COMPÈRE, Marie-Madeleine (1985), *Du collège au lycée (1500-1850). Généalogie de l'enseignement secondaire français* (présenté par), Paris, Gallimard/Julliard, «Archives», p. 86.
- COMPÈRE, Marie-Madeleine (1955), *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Peter Lang – INRP, pp. 140-141.
- Dictionnaire de la musique* (2017/1996), VIGNAL, Marc (dir.), Paris, Larousse.
- DHLF Le Robert* (1992 1^{ère} éd.), *Dictionnaire historique de la langue française Le Robert* (REY, Alain, dir.), Paris, Dictionnaires Le Robert.
- DURU-BELLAT, Marie (2002), *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, PUF «Éducation et formation», pp. 110-132.
- FERRIÈRE, Adolphe (2004), *L'école active*, réédition dans «Pédagogues du monde entier» (HOUSSAYE, Jean, dir. ; préface de HAMELINE, Daniel), Paris, Fabert, exergue de la mention bibliographique en ligne.
- FOERSTER, Cordula (2000), Étude comparée des systèmes éducatifs européens : approche pédagogique, enjeux communs et particularités. *Actes du colloque « Les systèmes éducatifs en Europe : Approche juridique et financière »*, Barcelone, AAC, pp. 15-42.
- FOUCAULT, Michel (1975), *L'examen, Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, NRF Gallimard, 1975, pp. 186-196.
- GIRARD, Grégoire (1798), *Projet d'éducation publique pour la République helvétique par le père Grégoire Girard, Cordelier* / Envoyé au Ministre de l'Instruction publique le 12 août 1798, copie ms. 1799, Fonds Girard, Fribourg : Bibliothèque cantonale et universitaire.
- GIRARD, Grégoire (1826 ss/1948), *Quelques souvenirs de ma vie avec des réflexions*, Fribourg, Société fribourgeoise d'éducation - Éditions du Centenaire, Vol. I *Souvenirs*, p. 15.
- KROP, Jérôme (2015), Méritocratie et usages du redoublement dans les écoles primaires publiques de la Seine (Fin XIX^e-début XX^e siècle), *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 2/Vol. 48, pp. 31-44.
- MINDER, Michel (1973/1983), La description des critères d'évaluation», *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation. Pour une nouvelle méthodologie scolaire*, Bruxelles, De Boeck, 4^e éd., pp. 64-65.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2013), *10 repères pour la mise en œuvre du dispositif «Plus de maîtres que de classes»*, Paris, MEN-DGESCO :
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/19/0/Dispositif_plus_de_maitres_reperes_de_mise_en_oeuvre_VE_260190.pdf
- POUCET, Bruno (2001), De la rédaction à la dissertation. Évolution de l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire en France dans la seconde moitié du XIX^e siècle, *Histoire de l'éducation*, Paris, INRP, n° 89, pp. 95-120.
- PROST, Antoine (2015), *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil, pp. 303-307.
- Ratio studiorum : Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus* (1997/1599), édition bilingue latin-français, traduite par ALBRIEUX, Léone, adaptée par PRALON-JULIA, Dolorès, présentée par DEMOUSTIER, Adrien et JULIA, Dominique, annotée et commentée par COMPÈRE, Marie-Madeleine, Paris, Belin.
- Tableaux des élèves des écoles françaises et allemandes de la Ville de Fribourg*, Année scolaire 1912-1913 (1913), Fribourg, Imprimerie Delastre, pp. 52-53.