

Publié à l'occasion du centenaire de l'Institut de pédagogie de l'Université de Fribourg, in : *1907 – 2007. Il y a Cent ans... l'Institut de pédagogie*, Fribourg : Département des Sciences de l'Éducation - Éditions St-Paul, 2011, pp. 6-16.

Le plaidoyer de Raphaël Horner pour une chaire de pédagogie et une science de l'éducation en 1889 Que faut-il à un enseignant : les humanités ou la pédagogie ? Pierre-Philippe Bugnard (Université de Fribourg Suisse)

S'il y a un Institut de pédagogie à l'Université de Fribourg depuis 1907 – Département des sciences de l'éducation depuis 2001 –, la pédagogie y est entrée plus tôt, dès 1889, avec une des premières chaires de la nouvelle académie.

Le contexte d'effervescence épistémologique autour de l'accession de la pédagogie et de l'éducation au statut de sciences, au tournant du XXe siècle, est admirablement rapporté dans un des textes de cette publication (HOFSTETTER & SCHNEUWLY, 2011). Je voudrais donc, ici, simplement, évoquer l'avant 1907, justement, par la résurgence d'un vieux débat idéologique sur le rôle de la pédagogie dans l'enseignement, révélateur des mentalités qui s'affrontent vers 1900, au moment de la fondation de l'Université de Fribourg.

Mon hypothèse : la chaire de pédagogie de 1889, une chaire tout à fait pionnière dans le contexte européen d'alors, est peut-être bien issue du conflit récurrent entre humanités – représentées à Fribourg par les professeurs du Collège Saint-Michel, établissement prestigieux riche de trois siècles de tradition jésuite –, et pédagogie – représentée désormais, ici, par une chaire nouvelle revendiquant l'essor d'une science de l'éducation –. Un conflit entre adeptes de la tradition professorale comme mode de transmission des connaissances lié à la noblesse des savoirs libéraux et partisans de la pédagogie comme mode d'approche des connaissances par l'exercice ou le problème, lié au réalisme des savoirs prosaïques.

Commençons par livrer quelques termes révélateurs de l'opposition, dans les deux versions en présence au tournant du XXe siècle. D'abord le point de vue des pédagogues :

"La seule méthode qui convienne est celle qui fait intervenir tour à tour le maître et les élèves, qui entretienne entre eux et lui un continuel échange d'idées (...); c'est de faire mettre (les élèves) en présence de réalités concrètes, de les exercer à en dégager l'idée abstraite, à comparer, à généraliser, à raisonner (...). "

Voilà ce que recommandait Raphaël Horner en 1895, dans le premier traité de didactique disciplinaire publié par l'Université, reprenant les conseils du Musée pédagogique de Paris pour l'enseignement de l'histoire, en l'occurrence : apprendre en interactions avec un maître qui ne monopolise pas la parole et en travaillant les niveaux d'opérations intellectuelles complexes, tels l'analyse ou la synthèse (HORNER 1895, 13).

Et maintenant, la version des humanistes, tirée d'une source plus tardive mais révélatrice des positions avancées par Saint-Michel au tournant du XXe siècle :

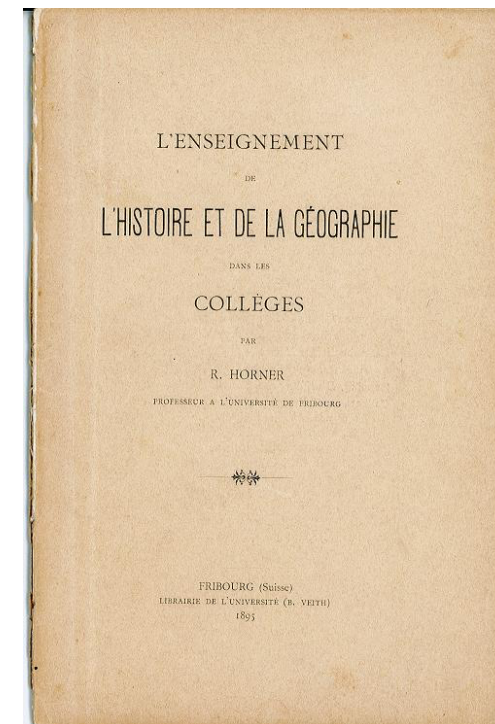
"Les ahuris de l'Institut Jean-Jacques Rousseau en sont encore à chercher le moyen de rendre les leçons intéressantes (...) même pour les élèves paresseux. Hé! (...) Il suffit que les élèves aient en face d'eux (...) un vrai maître. (...) Tout, absolument tout, dépend du professeur. En insistant sur le fait que celui-ci est un homme supérieur (...). " (SAVARY 1932, 71).

Pour l'essentiel, c'est le vieux principe d'autorité rapporté à l'enseignement qui est brandi pour illustrer la méthode du collègue : le savoir descend du professeur à l'élève, la motivation reposant davantage sur une forme de confiance aveugle, de foi, dans le savoir exposé que sur l'intérêt pour sa compréhension ou son interprétation par une démarche critique. Et c'est ici l'écrivain Léon Savary qui parle, élève de St-Michel au début du siècle au moment où la pédagogie venait justement, selon le recteur Jaccoud, d'y perdre la bataille des humanités. Le recteur Jean-Baptiste Jaccoud, successeur de Horner au rectorat de St-Michel, racontera en effet dans sa *Notice sur le Collège*, rédigée pour l'Exposition nationale de 1914, qu'

"Avec (le recteur Horner), c'est la pédagogie qui (était entrée) au Collège, non sans rencontrer quelques difficultés (...). De guerre lasse, la question fut abandonnée. " (JACCOUD 1914, 178).

Saint-Michel se serait donc débarrassé de la pédagogie en laissant filer son ancien recteur qui lui était tout acquis à la première chaire de pédagogie de l'Université. C'était une manière de reléguer une discipline sans aura dans la tour d'ivoire de la recherche et de l'enseignement académiques, au moment où Saint-Michel pouvait par ailleurs prendre ombrage de la création de l'Université. Comme le disait Jaccoud lui-même, l'Université faisait passer le Collège "au second rang", perdant au profit de la nouvelle académie des enseignements prestigieux comme ceux de théologie et de philosophie pour les classes supérieures (JACCOUD 1914, 179).

Horner a lui-même exposé dans sa leçon inaugurale de 1889 les raisons qui présidaient à la création d'une chaire de pédagogie à Fribourg alors que l'Allemagne, première puissance académique de l'heure, confiait toujours son enseignement à la philosophie (la "pédagogie pratique" étant donnée à des chargés de cours) et quand bien même aucune Faculté de l'Europe du tournant du XXe siècle, soulignait-il, n'était encore dotée d'une telle chaire.¹



Le premier traité de didactique de l'Université de Fribourg (1895) collection privée

Il passe alors en revue quelques uns des poncifs qui président habituellement au refus pédagogique :

"L'enseignement n'est qu'affaire de bon sens... Les meilleurs professeurs n'ont pas eu besoin de pédagogie... La méthode n'est rien ; le professeur, c'est tout... "

... avant de s'exclamer au plus fort de son plaidoyer :

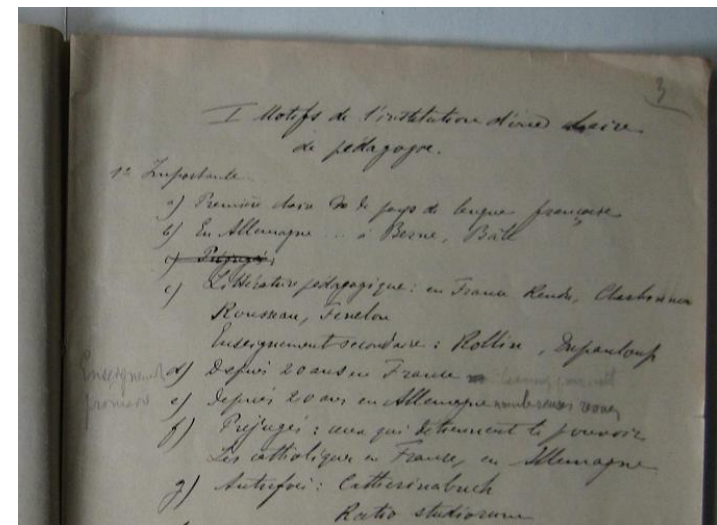
"Eh quoi ! on ne confierait pas le soin de dresser un cheval au premier homme venu et l'on n'exigerait aucune étude, aucune préparation, de ceux qui sont appelés à exercer l'art le plus délicat, le plus complexe, le plus important, le plus sublime, l'art de former les hommes ? " (HORNER 1889).

L'argument contraste avec l'exposé de la *Notice* de 1914, quand le recteur Jaccoud développe la vieille idée qu'un maître ayant fait de la philosophie n'a pas besoin de pédagogie puisqu'il la possède "virtuellement". Par la philosophie qu'il a cultivée durant ses propres études, seule discipline apte à conférer "la largesse de vue nécessaire" au professeur, d'abord. Mais aussi par "la grande expérience du cœur humain" que confère à un professeur prêtre (jésuite autrefois) l'étude de la théologie (JACCOUD 1914, 45). Toutefois reconnaît Jaccoud, les professeurs engagés sans avoir fait leurs humanités, ceux-là ont sans doute besoin de pédagogie.

On ne saurait être plus clair : pour enseigner le programme d'un collège, nul besoin de formation pédagogique, les humanités – c'est-à-dire la maîtrise des disciplines cultivées par les Anciens qu'il convient toujours et encore d'imiter – se suffisant à elles-mêmes pour conférer au professeur les qualités requises par sa vocation :

"Les professeurs ont l'obligation d'apprendre à leurs élèves à être les juges du mal et les imitateurs du bien, dont l'antiquité leur offre les images. (...) Cette méthode sert (...) à inspirer l'amour de l'ordre et de la règle (...); à donner à leur caractère cette trempe forte" (DRACH 1833, 38).

Telle était la recommandation que le recteur Jean-Baptiste Drach faisait dans le *Ratio* rénové des années 1830 et que reprendra Jaccoud au début du XXe siècle.



Motifs de l'institution d'une chaire de pédagogie...
Manuscrit de Horner
(BCU Fribourg - Fonds Horner)



Portrait de Tobie-Raphaël Horner (1842-1904)
 in Genoud, Léon (1914) *Le Musée Pédagogique de Fribourg en Suisse*

Horner en phase avec l'épistémologie des nouvelles sciences sociales et Durkheim

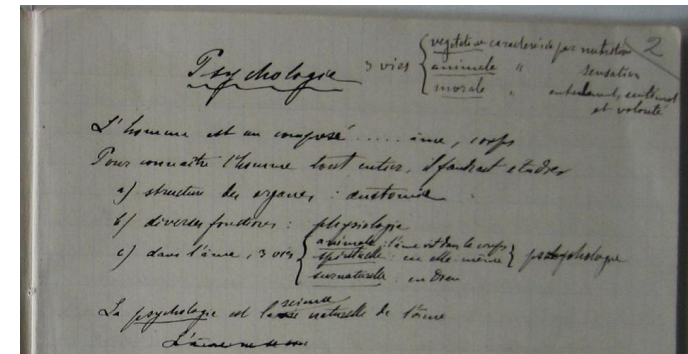
Mais la métaphore de Horner entre élevage et éducation rappelle à s'y méprendre une question contemporaine posée sous la forme d'un titre provocateur – *Moins qu'un canari ?* – par Jacques-André Tschoumy, alors directeur de l'IRDP de Neuchâtel, l'Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique romand, en 1991. Entendez : on se soucie davantage d'un volatile que d'un élève puisque un vétérinaire est astreint à de plus longues études qu'un enseignant, en particulier instituteur.

"Pendant combien de temps encore le soin d'un canari va-t-il postuler plus de compétences que le soin des enfants ?"

L'opposition humanités / pédagogie qui émerge à l'époque de la fondation de la première chaire d'éducation de l'Université de Fribourg porte essentiellement sur ce qu'on appellerait aujourd'hui des "compétences" (acquises en terme d'années de formation professionnelle). Aujourd'hui, la question des incidences sur les finances de l'instruction publique semble d'ailleurs primer lorsqu'il s'agit d'élargir la formation professionnelle. Le débat de 2005 au Grand Conseil genevois, par exemple, est tout à fait révélateur de la prégnance des aspects matériels, liés à la conviction qu'un éducateur ne réclame pas une formation aussi poussée que pour une profession libérale.

"Il serait disproportionné sinon absurde d'exiger, pour l'activité visée d'instituteur, une formation nécessitant cinq ans d'études. (...) Sans même évoquer d'éventuelles conséquences financières tant pour l'université que pour l'État employeur et les futurs instituteurs, on ne peut envisager de dilater la formation d'un instituteur à l'égal de celle d'un avocat, d'un architecte, voire d'un médecin." (KUNZI 2005).

Un siècle plus tôt, la question est donc d'abord ontologique. Non pas qu'elle ne le soit pas aussi, au moins en partie, aujourd'hui, mais le baccalauréat étant devenu la règle pour tout enseignant, la question ne porte plus sur l'opportunité ou non d'un accès à une forme de culture générale pour tous les enseignants. Au XIXe siècle, la formation "normale", celle que conférait l'école normale des instituteurs, était toute centrée sur le prosaïsme de la leçon de choses, sur la culture positive des folklores nationaux (et en Suisse, cantonaux), pour les instituteurs de ce qui constituait "l'ordre du primaire". Une instruction aux antipodes de la formation par les humanités classiques inculquant à une mince élite l'idée de la supériorité d'une culture "universelle", pour les professeurs de "l'ordre du secondaire". Le problème est alors de circonscrire la nature appropriée de la formation que doit recevoir un enseignant, en fonction de l'ordre auquel il appartient. Or ce besoin de distinction des rôles en fonction des cultures respectives d'une école organisée selon le principe des ordres de l'Ancien Régime (des systèmes culturels clos dans lesquels on entre par naissance, en fonction de son origine sociale, pour ne plus en ressortir, sauf exception), s'affirme à nouveau au moment où reprend vigueur l'idée qu'une science de l'éducation est possible, qu'une telle science doit concerner l'ensemble de l'éducation, sans considération des barrières culturelles qui l'ont ségréguée en deux ordres depuis la seconde moitié du XVIIIe siècle (NIQUE Christian ; LELIÈVRE Claude, 1990, 52-56. DE DAINVILLE François, 1978).



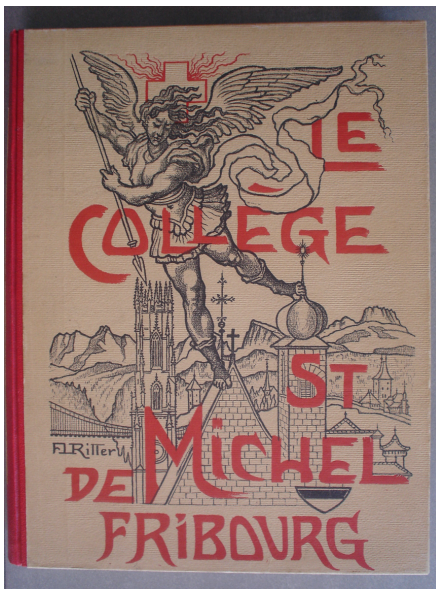
Script de cours / manuscrit de Horner
(fonds Horner - BCU Fribourg)

Ce pari sur la constitution de la pédagogie en science sociale se cristallise alors en Europe autour de Durkheim, successeur en Sorbonne de Marion et Buisson à la première chaire française de pédagogie, à l'époque de la fondation de l'Université de Fribourg. Durkheim rassemble les influences des grands courants de la critique sociale naissante en enseignant la pédagogie et les sciences sociales à Bordeaux depuis 1887 et à Paris depuis 1902. Son ambition est de constituer les sciences sociales en sciences des mœurs autonomes, indépendantes des phénomènes organiques, sciences sociales au sein desquelles l'éducation prendrait la place qui lui sied dans le nouveau paradigme des représentations collectives. Face au dédain du cercle humaniste des agrégés, il dénonce dans son cours en Sorbonne le "misonéisme" des lycées et préconise la pédagogie pour les professeurs, tout comme Horner dans sa leçon inaugurale de 1889, ce qui tendrait à montrer que l'idée circule et qu'elle avance sans considération de frontières.

"Il est indispensable d'initier les maîtres aux grands problèmes que soulève l'enseignement dont ils ont la charge (...), d'organiser dans nos Facultés cet enseignement pédagogique, où le futur professeur de lycée puisse se préparer à ses fonctions. (...) La routine, (...) peut-être est-ce là ce qui explique en partie un fait surprenant (...) c'est l'espèce de misonéisme dont notre enseignement secondaire a fait preuve pendant des siècles. (...) On ne voit pas pourquoi l'enseignement secondaire jouirait d'une sorte de privilège qui lui permette de se passer de toute culture pédagogique. (...) C'est justement dans les milieux scolaires où elle manque le plus qu'on en a le plus besoin." (DURKHEIM 1904-1905 / 1938, 9-21)

Misonéisme des collèges et apogée des humanités

Que s'est-il passé pour que la pédagogie, discipline de la nouveauté scientifique et académique, mérite ainsi le mépris des collèges ? Pour faire court, disons simplement qu'avec l'invention de la "classe" moderne s'est peu à peu développé une "théorie pratique", une "pédagogie réaliste", ni seulement art, ni exactement science, que Durkheim présente par son orientation vers la réalité comme opposée à la pédagogie d'humanistes cultivant une culture abstraite (DURKHEIM 1904-1905 / 1938 / 1990, 333). C'est cette culture que Arno Mayer a montré de son côté, plus récemment, comme culminant dans les programme des lycées du tournant du XXe siècle. Une culture célébrant dans un passé idéalisé, voire mythifié, la pérennité de valeurs surannées. Une culture où le raffinement intellectuel témoigne par le latin ou le grec de l'appartenance à une élite de loisir cherchant à préserver le monde qui l'entoure plutôt que de le transformer (MAYER 1981). Révélatrice de l'antinomie classique entre les "mots" et les "choses", la conception que Durkheim renouvelle dans ses cours de Sorbonne s'apparente d'ailleurs à celle qu'envisageaient Bacon ou Descartes, reprise par Locke et Rousseau, puis, à Fribourg, par le cordelier Girard, au début du XIXe siècle, contre les jésuites qui obtiendront son éviction : les choses – le "réel" – comme facteur essentiel de la vie intellectuelle et morale peuvent aussi constituer un facteur clé de l'éducation. C'est à ce courant que se rattache l'idée de science de l'éducation (pour le moment elle est conçue dans son unicité, au singulier), reprise dans le débat postpositiviste du tournant du XXe siècle.



Manifeste pour la pédagogie magistrale publié à l'occasion de l'Exposition nationale de Berne (1914) par le recteur Jaccoud

Ici, il faut faire une remarque importante. Une série de travaux menés par la section d'histoire de l'éducation de l'INRP de Paris, dans les années 1990, ont convergé pour montrer que sur le plan méthodologique, la fin du XIXe siècle se caractérise dans les lycées par un renversement du ratio "leçon" / "exercice", avec pour conséquence une pédagogie où les élèves sont beaucoup plus qu'auparavant à l'écoute de la parole magistrale qu'en réflexion (BUGNARD 2006, 86-122). Cette tendance vers une accentuation du cours ex cathedra au détriment du temps où les élèves sont actifs accompagne donc une sorte de paroxysme des humanités abstraites, tournées vers l'idéalisation du monde antique, en particulier du modèle impérial romain. Ce paradigme pédagogique élitiste, socialement et culturellement, coïncide justement avec l'essor des grands empires coloniaux européens et un resserrement de la ségrégation sociale, comme l'a montré Arno Mayer (MAYER 1981). Saint-Michel n'échappe sans doute pas à la tendance générale à partir de la rénovation de son *Ratio* entreprise dans les années 1830,² avec une centration sur le magistère professoral et la pédagogie du latin, ainsi que le suggère le tableau des *Programmes et Méthodes* brossé par le recteur Jaccoud dans sa *Notice* de 1914 :

"Les professeurs expliquent beaucoup (...). À partir de la classe de syntaxe le professeur enseigne en latin ; c'est en latin que les élèves sont interrogés et doivent répondre." (JACCOUD 1914, 50).



Gabriel Compayré entre les Evangiles et le Contrat social
(Cote Musée pédagogique - BCU Fribourg)

Il est certes question d'exercices laissant aux élèves "de l'initiative : descriptions, narrations, poésies, discours, plaidoyers, etc." Mais Jaccoud mêle la pratique des anciens jésuites à celle de son temps. Il fait par exemple remonter leur pédagogie de l'exercice à celle des auditoires médiévaux de l'université parisienne, si bien qu'on ne sait plus ce qui relève vraiment du Collège de 1900 ou de l'évocation du *Ratio* originel de 1599 dont le souvenir de la tradition s'est perpétué, plus que la tradition elle-même. D'ailleurs, quel serait le niveau cognitif de tels exercices dont la dissertation tend désormais à couronner l'édifice. Relèvent-ils de la réflexion ? Pour Saint-Michel, en l'absence d'études sur les travaux d'élèves, impossible de répondre. On peut simplement émettre l'hypothèse qu'il en va probablement à Fribourg comme ailleurs. Bruno Poucet qui a compulsé les copies des concours généraux et de l'École normale supérieure des années 1850 à 1865 par exemple, montre qu'on ne réclame alors de la mince élite intellectuelle qui accède aux humanités qu'un état des connaissances communément acceptées sur telle ou telle question :

"On n'attend pas un débat, mais une restitution de connaissances" (POUCET 2001, 105-106).

Ainsi donc, peu avant le "coup de force durkheimien" et la promesse d'une intelligibilité d'ensemble des faits sociaux (REVEL Jacques 1995, 69-81), Horner prononce sa leçon inaugurale de 1889 en stigmatisant la "stérilité" éditoriale française, en particulier "catholique", dans le domaine pédagogique, pour conclure sur un vibrant plaidoyer en faveur de "la science de l'éducation" (HORNOR 1889). La revendication de Raphaël Horner d'un statut scientifique pour l'éducation le pose au-delà de la tradition élitiste de Saint-Michel, lui permet d'obtenir la chaire qui est à la genèse de l'Institut de pédagogie de 1907 et du Département des sciences de l'éducation de 2001. Il obtient sa chaire en adhérant aux avancées épistémologiques des sciences sociales, en plein avènement de la pédagogie comme discipline académique, dans des circonstances qui sont donc exposées plus loin (HOFSTETTER & SCHNEUWLY 2011).

Si je reprends mon hypothèse liminaire, je dirais que l'antinomie des humanités et de la pédagogie s'est donc résolue, à Fribourg, à la naissance de l'Université, par un partage des domaines : à Saint-Michel l'enseignement d'une culture abstraite en fonction d'une praxis de la leçon écoutée ; à l'université le développement d'une pédagogie des exercices réflexifs visant à l'autonomie intellectuelle, sous l'égide d'une science de l'éducation naissante, dans le cadre d'une chaire académique. L'histoire dira peut-être dans quelle mesure les sciences de l'éducation, à Fribourg, auront pu suivre la voie tracée par Horner.

Former un "homme supérieur" ou former à l'esprit critique ?

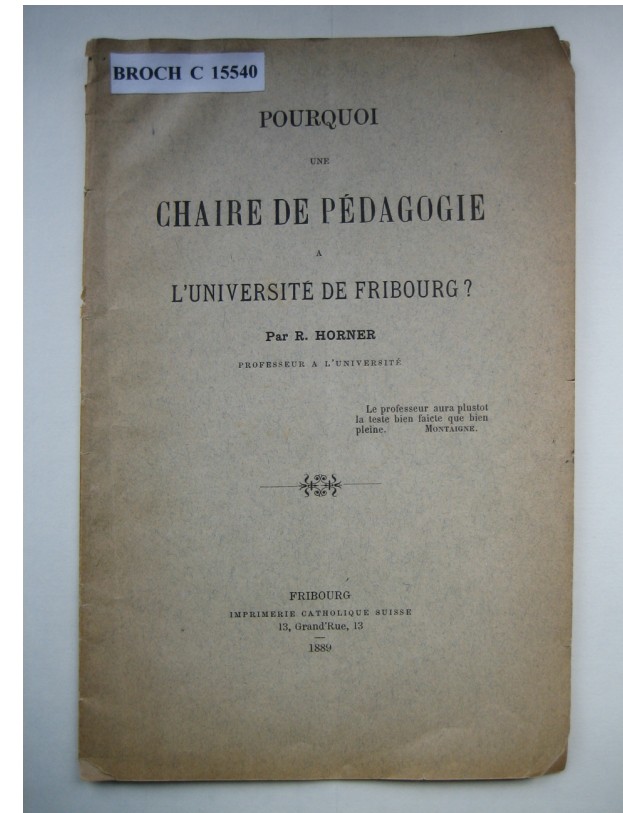
Un autre aspect renforce l'hypothèse d'un tel partage, un aspect qui incite à la comparaison entre les débats actuels sur le statut et la formation des enseignants et le débat d'il y a un siècle, entre humanistes et pédagogues.

Au temps de Horner, les philosophes et les humanistes qui tiennent le haut du pavé éducatif à Saint-Michel cultivent une conception éducative hiérarchique :

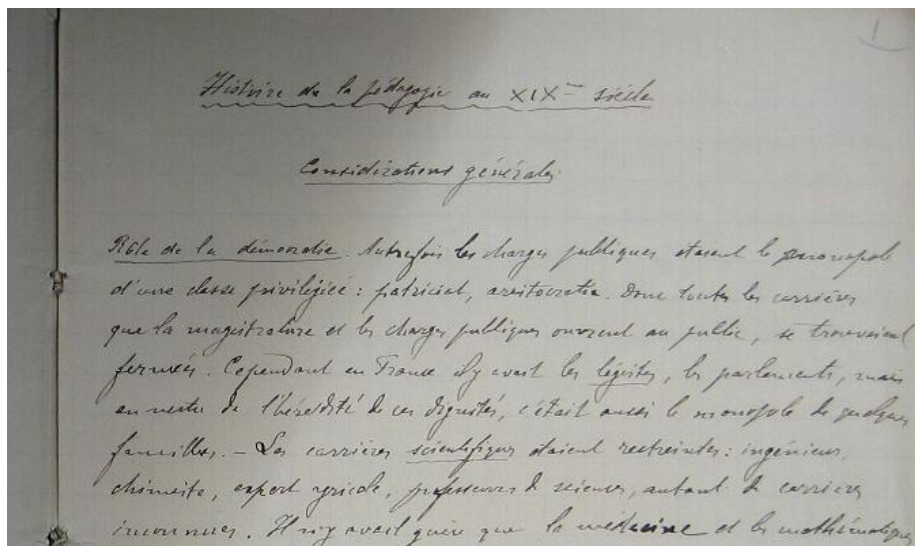
"(La pédagogie, c'est) l'acceptation docile (de l'enseignement du maître), sans discussion, sans réclamer de preuves, (...) sans chercher à vérifier par soi-même. (...) Le but général est de former des hommes et des hommes supérieurs." (JACCOUD 1914, 141)

On est dans le droit fil des principes de la société d'ordres selon lesquels toute autorité venant d'en haut, ceux qui détiennent le savoir sont chargés de le transmettre directement, sans examen de sa nature, hors de toute velléité épistémologique. Il n'entre donc pas en considération que l'enseignant d'un collège, en particulier, soit détenteur de compétences professionnelles : simplement, il réplique pour ses propres élèves l'enseignement qu'il a lui-même reçu, dans l'ordre de la méthode autant que dans celui des savoirs. Le professeur jésuite dont est héritier le maître de Saint-Michel du début du XXe siècle est présenté très clairement par Jaccoud comme n'ayant guère besoin de "formation spéciale et d'une préparation directe à l'enseignement, parce qu'on choisissait parmi des sujets triés eux-mêmes avec soin", selon un mode de recrutement interne conforme au principe de l'ordre scolaire du secondaire, en sélectionnant parmi les élèves d'un collège ceux "qui ont subi leur prestige" (JACCOUD 1914, 44-45).

Posée ainsi, la question de la professionnalisation de l'enseignant est-elle d'ailleurs, aujourd'hui, réglée ? Rien n'est moins sûr si l'on considère, avec Philippe Perrenoud, que l'enseignant, en fait, "n'est pas juridiquement responsable de la qualité de son enseignement", ne serait-ce que parce qu'il dépend, en théorie en tous cas, d'un directeur ou d'un inspecteur (PERRENOUD 1992, 26-27).



La première publication en science de l'éducation de l'Université de Fribourg (1889)



Premières lignes du cours d'Histoire de la pédagogie donné par Horner

Les arguments pour ou contre la professionnalisation des enseignants recourent toujours, au moins partiellement, ceux que les héritiers des jésuites de Saint-Michel avançaient un siècle auparavant. Certes la formation est tout de même devenue plus longue, plus sélective, moins dépendante de la vocation ou du destin, davantage liée aux mérites personnels. Les responsabilités, en s'individualisant restent sans doute aussi plus lourdes, le travail plus stressant, les horaires plus chargés, par rapport au maître de classe généraliste ou semi-généraliste des humanités du collège classique de 1900. De plus, toujours en suivant Perrenoud, "les professionnels coûtent cher et exercent un pouvoir sur la société". Pourtant, l'évolution vers une meilleure efficacité éducative par les processus professionnalisant, hors des motivations inhérentes au statut prestigieux du prêtre-professeur d'autrefois, est inéluctable. Pour une simple raison conclut Perrenoud dans un article qui fait un point sur la question au moment où elle se repose de façon cruciale, dans l'optique de la secondarisation de masse des années 1980-1990 :

"Une société qui veut hisser 80 % d'une génération au niveau du bac attend de l'école qu'elle puise dans les "réserves de talents" et ne se contente pas de faire réussir ceux qui ont tous les atouts en mains. Enseigner, aujourd'hui, c'est permettre à des enfants et adolescents d'avoir envie d'apprendre et de construire des connaissances de haut niveau alors même que leur milieu familial et social ne les y prépare en aucune manière (...)." (PERRENOUD 1992, 26-27).

Horner ne préconise pas autre chose dans sa leçon inaugurale de 1889 lorsqu'il se démarque de la tradition élitiste et revendique un statut scientifique pour la pédagogie. Il est sans doute encore loin d'imaginer la secondarisation du second XXe. Simplement, il réfléchit en pédagogue soucieux de placer la connaissance au service de l'intérêt général : non pas former des hommes supérieurs par l'enseignement d'hommes supérieurs, mouler les conditions et perpétuer le monde, mais former tous les hommes aux outils de pensée conférant une culture critique pour influencer sur le monde, avoir prise sur lui. Telle est, encore embryonnaire, l'ambition de la chaire de 1889. Plus d'un siècle après, on admettra volontiers que la finalité des fondateurs est une finalité toujours digne d'être cultivée au sein de sciences de l'éducation contemporaines vouées plus que jamais, dans un contexte d'accession de tous à l'esprit critique, à la formation universitaire des enseignants.

-
- I En fait, comme le montrent plus loin Hofstetter et Schneuwly (2008), les premières *Lehrkanzeln für Erziehungskunde* sont créées sous les Habsbourg, un peu partout dans l'Empire, avant le milieu du XIXe siècle, avec une floraison dans la seconde moitié. En France, la Sorbonne inaugure la sienne en 1887, un peu après la première chaire américaine (1879). Il reste que dans ce contexte, la chaire fribourgeoise de 1889 peut encore passer pour relativement précoce.
 - II En particulier dans le *Mémoire* que publie en 1834 le recteur de Saint-Michel Jean-Baptiste Drach, ainsi que dans le *Cours d'études* dont la version de 1834 a été publiée in extenso, avec les moutures de 1829 et de 1843, en annexe de la thèse de Kathleen Ashe sur le Collège Saint-Michel (ASHE 1971).



Premiers locaux fixes pour la pédagogie à l'Université, actuel siège de la DICS, après l'inauguration de la chaire de pédagogie en 1889 à l'Hôtel de Fribourg et les locaux provisoires du Lycée (Saint-Michel)

Bibliographie

- ASHE K. (1971). *The Jesuit Academy (Pensionnat) of Saint Michel in Fribourg, 1827-1847*. Thèse Lettres, Fribourg : Éditions universitaires Collection études et recherches d'histoire contemporaine, Série historique (1).
- BUGNARD P.-Ph. (2006). L'héritage de la profération. *Le Temps des espaces pédagogiques. De la cathédrale orientée à la capitale occidentée*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy (86-122).
- DE DAINVILLE F. (1978). *L'éducation des jésuites, XVI^e-XVIII^e siècles*. Paris : Éditions de Minuit.
- DRACH J.-B. (1833). *Mémoire présenté par le recteur du Collège St-Michel au Tit. Conseil d'éducation du Canton de Fribourg, en réponse au Rapport sur l'enseignement du Collège, 1833. Les Jésuites du Collège St.-Michel à Fribourg en Suisse. 1834*. Lausanne : Imprimerie Delisle.
- DURKHEIM É. (1904-1905 / 1938 / 1990). *L'évolution pédagogique en France, cours 1904-1905*. Paris : PUF Quadrige.
- HOFSTETTER R. ; SCHNEUWLY B. (2011). Émergence et premiers développements des sciences de l'éducation. Fribourg dans les contextes nationaux et internationaux (fin du 19^e – milieu du 20^e siècle). *Cent ans de pédagogie à l'Université de Fribourg*. Actes du Colloque du Centenaire de la fondation de l'Institut de pédagogie de l'Université de Fribourg, novembre 2007. Fribourg : Éditions Saint-Paul.
- HORNER R. (1889). *Pourquoi une chaire de pédagogie à l'Université de Fribourg ?* Fribourg : Imprimerie catholique suisse.
- HORNER R. (1895). *L'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les collèges*. Fribourg : Librairie de l'Université.
- JACCOUD J.-B. (1914). *Notice sur le Collège Saint-Michel*. Fribourg : Imprimerie Saint-Paul.
- KUNZI J.-F. (2005). Il faut former les enseignants autrement. Martigny : Revue *L'éducateur* /06.05.2005.
- MAYER A. J. (1981). *The Persistence of the old regime : Europe to the Great War*. New York : Pantheon books.
- NIQUE Ch. ; LELIÈVRE Claude (1990). *Histoire biographique de l'enseignement en France*. Paris : Retz.
- PERRENOUD Ph. (1992). Quelle formation pour un métier nouveau ? Martigny : revue *L'éducateur*, n° 17.
- POUCET B. (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. Paris : INRP / Revue *Histoire de l'éducation* n° 89.
- REVEL J. (1995). Histoire et sciences sociales: une confrontation instable. *Passés recomposés. Champs et chantiers de l'Histoire* (BOUTIER Jean; JULIA Dominique, dir.). Paris : Autrement «Mutations» n° 150-151.
- SAVARY L. (sd. 1932). *Le Collège Saint-Michel*. Paris Neuchâtel : Institutions et traditions de la Suisse romande.
- TSCHOUMY J.-A. (1991). *Moins qu'un canari ? Soudaine accélération européenne en matière de formation des enseignants*. Neuchâtel : IRDP.