



(Photo P.-Ph. B.)

Je passe sur les affres de l'édition : imagine-t-on ce que représente 1'350 exemplaires de 3,2 cm d'épaisseur : 43 m de rayonnage ! Vous vous retrouvez avec une palette de livres dans votre salon et une facture de l'imprimeur à 45'000 frs ! Afin d'éviter l'emprisonnement pour insolvabilité, il fallait que tout parte : tout est finalement parti !

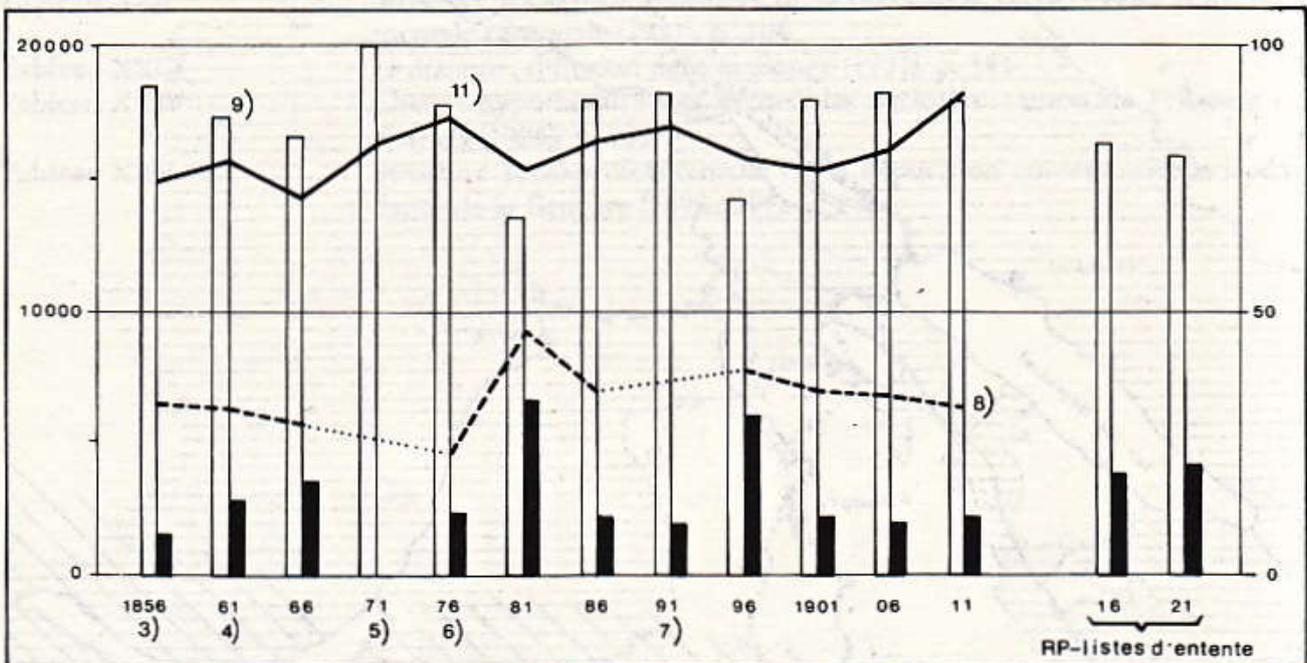
Or à peine la thèse était-elle imprimée et diffusée que l'écran magique paraît !

Plus de petite clochette annonçant la fin de la ligne, plus de retour chariot à faire trembler la table de travail, plus de correction Tipp-Ex, plus de petite planche à dessin, plus de fiches, plus de manuscrit, plus rien... seulement du traitement de texte, du FileMaker, du tableau Excel, du graphique automatique obtenu sans calcul, sans mesure, en un seul clic... sans parler du traitement de l'image qui n'allait pas tarder à suivre !

II. CANTON DE FRIBOURG: FORCES POLITIQUES¹ ET DÉPUTATIONS (1856-1911)²

Electorat

N. de députés (%)

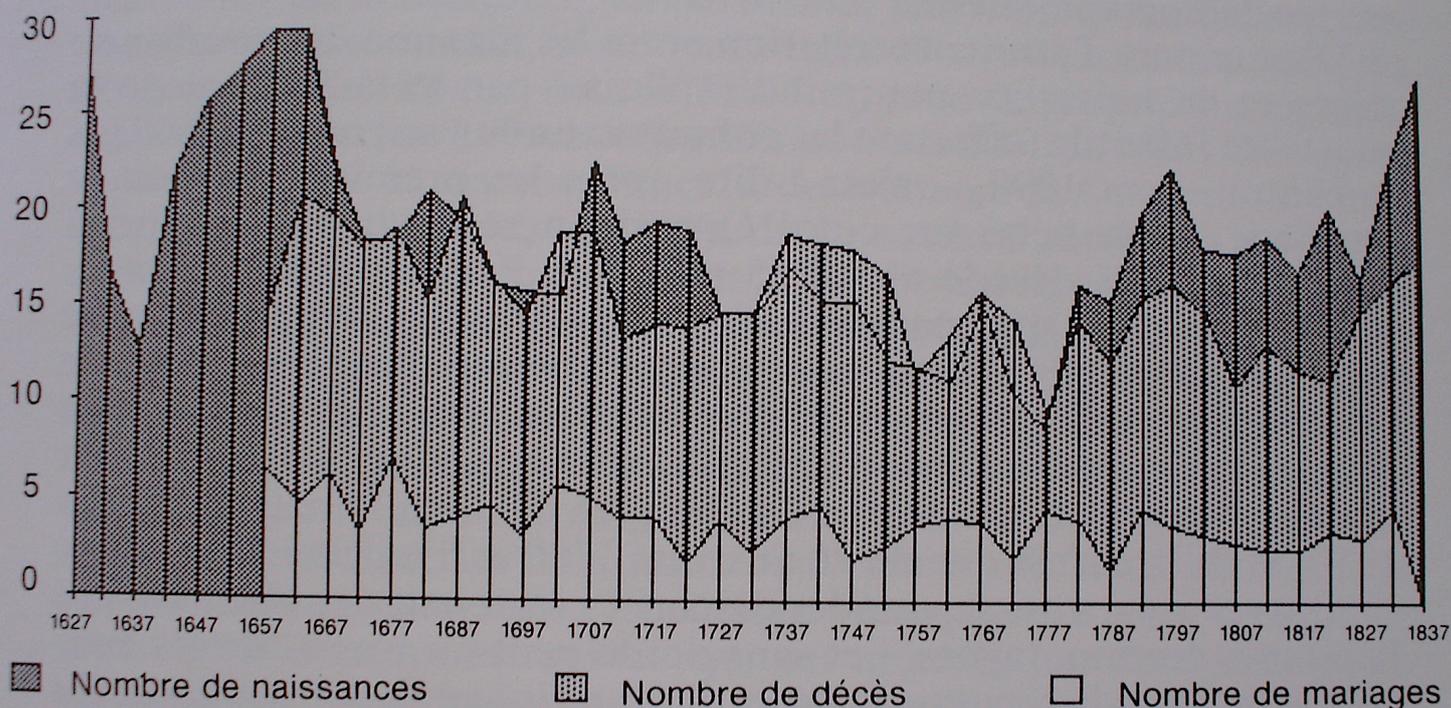


- évolution de l'électorat majoritaire
- - - évolution de l'électorat d'opposition
- députation de la majorité au Grand Conseil (en %)
- députation de l'opposition au Grand Conseil (en %)

Il faut aussi savoir que jusqu'ici, les données quantitatives, d'abord mises en fiches, étaient réduites en représentations graphiques... réalisées à la main, à l'aide d'une petite planche à dessin.

L'histoire dans le pré était aussi le fruit d'un humble artisanat !

DÉMOGRAPHIE DE LA PAROISSE DE BROC (1625-1939)



Et c'est donc à ce moment précis, médusé, que j'assistais à l'apparition, sur l'écran d'un collègue doté, lui, de la dernière merveille de la technique, ligne de pixels par lignes de pixels, de trois aires empilées, réalisées à partir de données – ici les fameuses séries quinquennales de la démographie historique – simplement mises en abscisse et en ordonnée.

Ces données, je venais de les tirer des archives du village dont je faisais maintenant la monographie, Broc... en même temps que celle de mon ski-club préféré, celui de Charmey (et plus tard, mais en équipe cette fois-ci, celle de ma société de gymnastique préférée, celle de Charmey), pour me reposer de la thèse !

Le bonheur de la recherche historique se poursuivait... dans le pré (puisque le ski se pratiquait, et se pratique toujours, sur les pâturages enneigés, et qu'à la Gym de Charmey nous organisons la Fête cantonale... directement sur les prés, autour du village !).



Entrée principale de la
fabrique de chocolat
Cailler, Broc



Ensemble de maisons ouvrières,
Broc



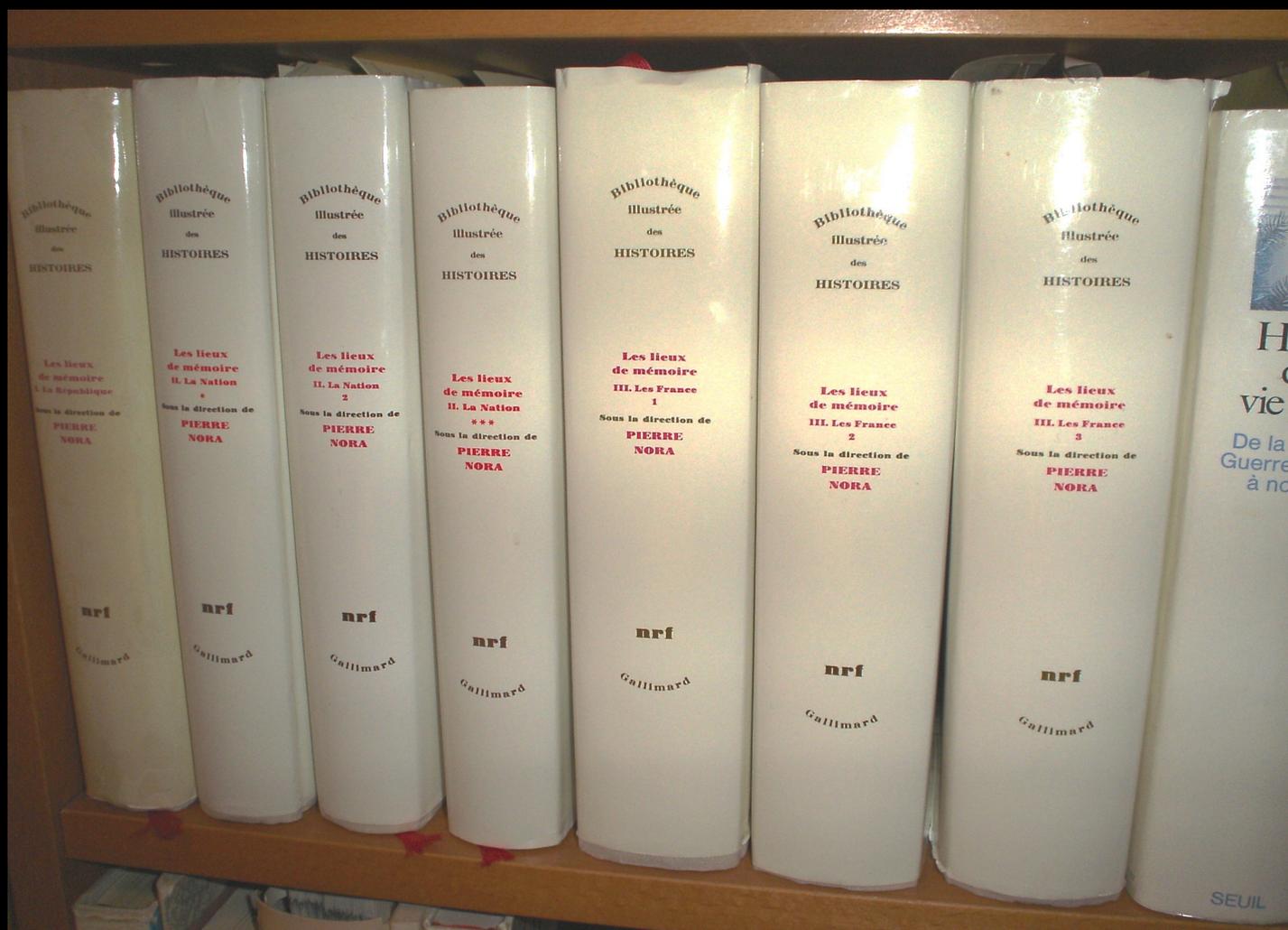
(Photos P.-Ph. B.,
2008)

Ruines de Montsalvens, siège
de la Baronnie au XIVe s.

Je me présente au secrétariat communal de Broc. Le préposé s'empare d'un trousseau de clés digne de la Tour de Londres, descend au sous-sol, ouvre dans un bruit de caverne deux portes, dont une blindée... et je me retrouve devant une dizaine de compactus (à manivelles cette fois, non plus pneumatiques) débordant d'archives de plusieurs siècles, intactes. J'appris durant les recherches qui durèrent cinq ans au lieu d'un été, que tout avait été déplacé quelques jours avant l'incendie qui détruisit le village à 90% en 1890 !

Je disposais des archives d'un lieu passé de l'économie seigneuriale à l'agro-alimentaire par une longue durée dont la Nouvelle Histoire était friande. Je pouvais poursuivre l'étude des transformations de la Gruyère des pâturages.

Imaginez l'effet de surprise du sociologue Bernard Crettaz, directeur de la collection éditrice, lorsqu'il vit la plus grande salle de la Gruyère se remplir de centaines de villageois venus acquérir plusieurs exemplaires chacun... comme si l'histoire, ici, à moins que ce ne soit le photographe-vedette du livre, Marcel Imsand, était attendue comme le messie !



C'est alors, nous sommes au milieu des années 1980, qu'arrivent de Paris les sept gros volumes de l'édition originale des *Lieux de mémoire* !

Les Nouveaux Historiens que j'avais entendus en Sorbonne procédaient dans cette collection magistrale à une relecture révolutionnaire de l'histoire de France.

On s'intéresse désormais directement aux lieux emblématiques qui commandent l'économie du passé dans le présent, du plus abstrait (comme l'alphabétisation), au plus matériel (comme Chartres ou Versailles)...

Nous allons donc quitter les pâturage pour les pupitres et les cathédrales ...



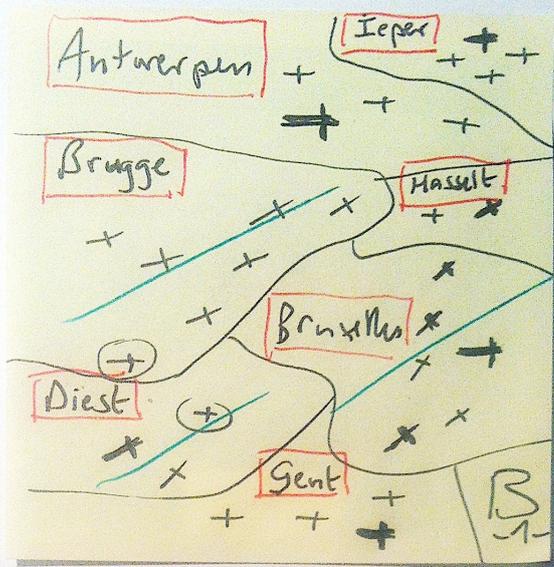
Invité à Cracovie par deux anciens étudiants, je reste interloqué à la vue de la grand'place de cette cité sublime ...

À l'instar des autres églises de la ville – dont la cathédrale du Wawel campée sur sa coline, au sud de la cité –, la basilique Notre-Dame, là sous vos yeux à gauche, est comme ... de travers !

Déjà, le Père Girard lui-même notait dans *L'Explication du plan de Fribourg* qu'il destinait aux élèves de la ville, en 1828, que la collégiale n'était pas exactement parallèle aux rangées de maisons qui la bordaient.

Il me faut tirer ça au clair. Il n'y a guère de littérature spécifique sur cet aspect. On se contente généralement de constater le phénomène.

Pour la cité toscane de Lucques par exemple, préservée à l'intérieur de ses remparts, les guides précisent que San Frediano « présente la particularité d'avoir son abside tournée vers l'Ouest, contrairement à la tradition qui veut que les églises soient orientées vers Jérusalem et donc l'Est. »



Belgique Grand-Duché de Luxembourg



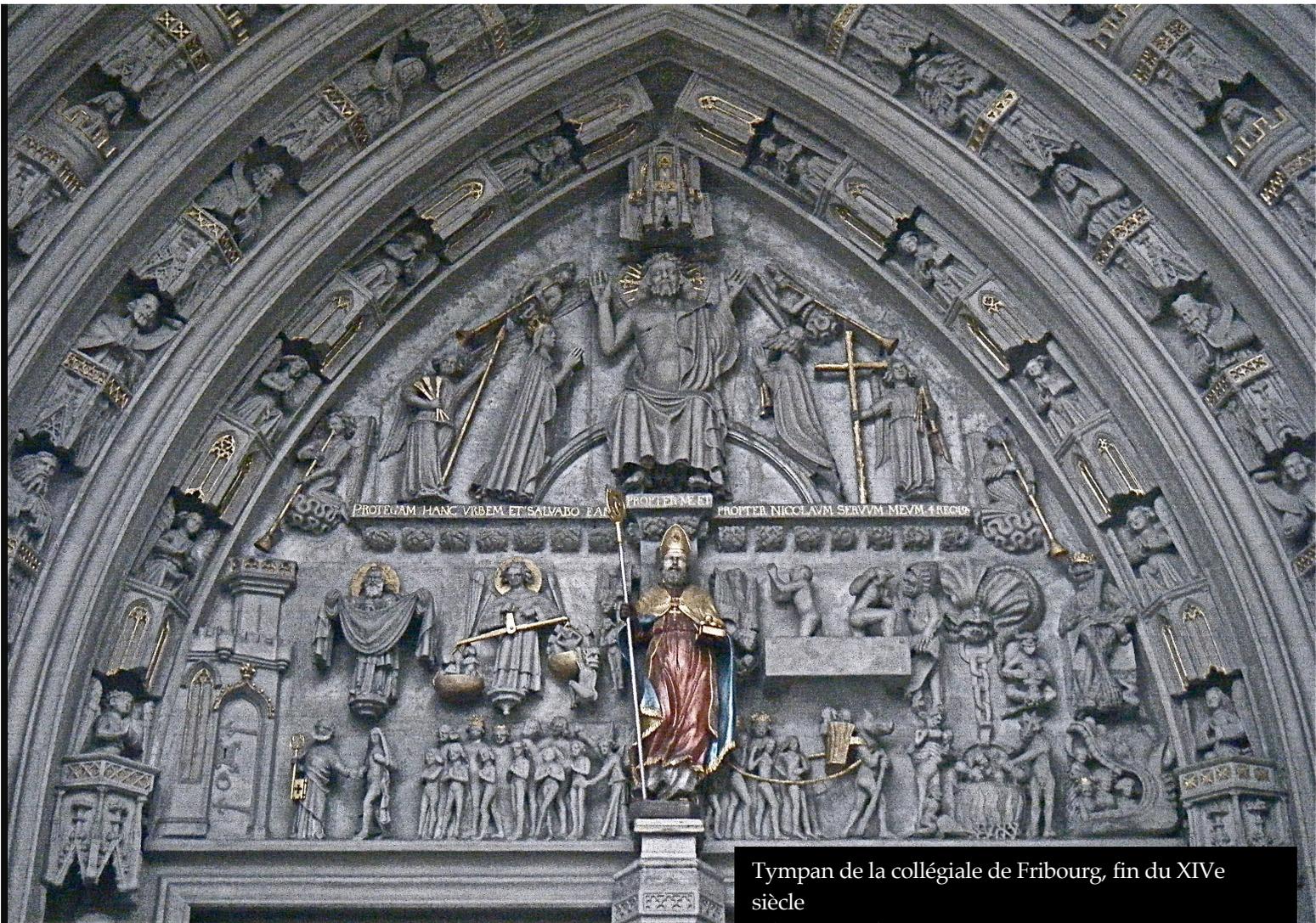
Vous me direz que tout le monde sait cela !

Bien, mais alors pourquoi la tradition de l'orientation s'est estompée, les églises modernes, telles celles de l'âge baroque, étant édifiées sans plus aucune perspective eschatologique ?

Et pourquoi aussi les palais des princes modernes sont eux, au contraire, « orientés à l'Ouest »... constat si inattendu qu'il n'y a pas même de terme approprié pour en désigner l'effet, pourtant si évident ?

Je prends la source la plus commode pour sérier l'orientation des églises, les plans très précis, de ce point de vue, des anciens Guides Michelin...

... avec comme support l'avatar post-moderne de la fiche, le post-it, en l'occurrence ici pour une petite portion de l'Europe chrétienne !



Tympan de la collégiale de Fribourg, fin du XIVe siècle
(Photos P.-Ph. B., 2010)

J'arrive très vite à une généralisation du cas d'évidence qui vient d'être rappelé, une évidence qui crève les yeux mais qu'on ne voit plus guère : les églises de socle ancien sont édifiées sur un axe Ouest-Est. Une direction indiquant, du porche au chœur, le levant, et coïncidant en Occident avec celle de Jérusalem d'où, selon le Credo de Nicée récité aujourd'hui encore à chaque messe, viendra le Christ à la résurrection pour juger les vivants et les morts et inaugurer un règne éternel après le Millénium de félicité annoncé par l'Apocalypse... Rien que ça !

Un Credo affiché dès l'entrée comme pour annoncer aux analphabètes de la société sacrale médiévale le programme déroulé à l'intérieur, jusqu'aux reliques du saint des saints, à l'autel majeur du chœur.

Encore une fois, que de banalités – au sens de connaissances en principe partagées, bien que souvent négligées par nos programmes scolaires – rappelées ici ! Des banalités dont nous avons troqué le sens premier, la genèse, au profit d'un regard de touriste porté sur des monuments minutieusement restaurés que nous conservons au-delà de toute compréhension historique.

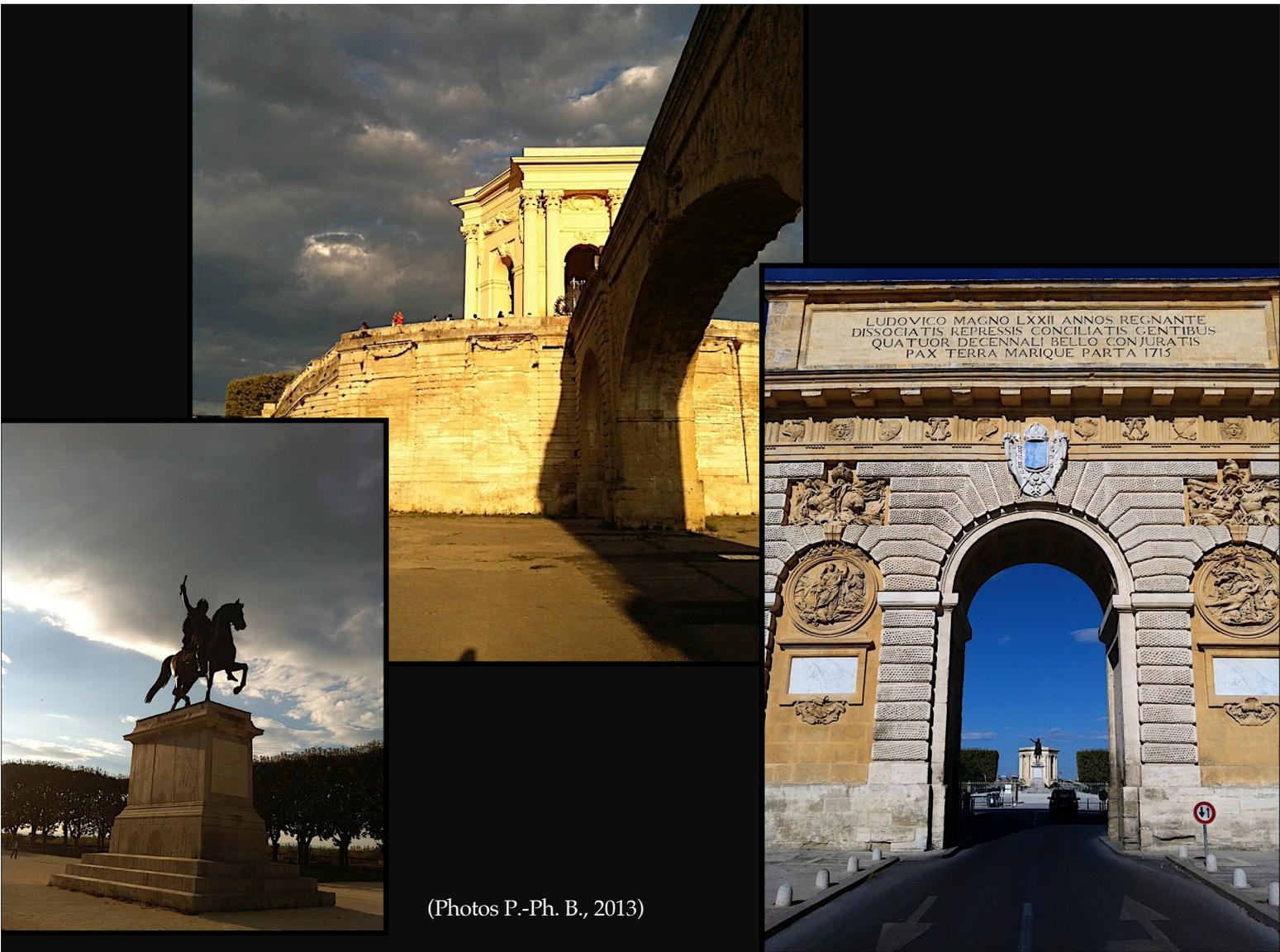


(Photo P.-Ph. B., 2012)

Réciterait-on encore ce qu'on ne voit plus guère et donc ce à quoi on ne croirait plus ? Pourtant nous disons toujours « je m'oriente » lorsque nous voulons retrouver notre position par rapport au Nord magnétique, et non pas « je me septentrionalise » ou je me « nordente » ?

Nous voilà en pleine rémanence. Un concept issu de la physique : de même que l'aimantation demeure lorsque l'aimant est éloigné de la limaille, de même, dans notre cas de figure, l'orientation de nos plus vieilles églises persiste sans que nous en ayons conscience : seule en subsiste une trace, les « lieux de mémoire » d'une genèse oubliée sur laquelle l'effet demeure. Quelle piste historique prometteuse pour la didactique de l'histoire !

En prenant les choses en durée longue, je mesure à quel point la cathédrale orientée conduit à son inversion, au palais moderne « occidenté » – je crée le néologisme – lequel, par l'urbanisme qu'il entraîne, conduit à une ségrégation sociale... qui devient pédagogique... et nous amène à la structure des systèmes éducatifs contemporains, « les pupitres », dans le sous-titre de la leçon. Voilà qui mérite un développement...



(Photos P.-Ph. B., 2013)

Mes collègues de l'Université de Rouen insistent un jour de 2013 pour que je les accompagne à Montpellier pour un congrès sur l'enseignement à distance dont chacun sait que les MOOCS (*massive open online courses*) sont la marque à la mode : soit, selon la définition officielle, « Un enseignement dont les contenus, accessibles directement, n'impliquent pas, là où il est reçu, la présence physique du maître chargé de le dispenser... ».

Arrivé à Montpellier, je découvre au sommet de la cité un majestueux ensemble classique au centre duquel caracole Louis XIV. Les inscriptions latines gravées dans le marbre de l'arc de triomphe disent en gros ceci :

« Moi, Louis le quatorzième, par l'aqueduc que ma dynastie a fait construire, je vous apporte l'eau qui alimente vos fontaines. Je m'appête à entrer dans votre ville par l'arc de triomphe qui célèbre mes victoires sur vos ennemis. Je tiens à la main le traité qui vous garantit paix et sécurité, tant que vous resterez mes fidèles sujets ! »

Le maître, c'est Louis XIV. Et il n'est pas là, il est à Versailles. Pourtant, il délivre un enseignement accessible directement, par tous ceux qui passent par le lieu où il est présenté, gravé dans le marbre, pour l'éternité !



Berlin: parade sur la place de l' Opéra, devant le roi de Prusse (Franz Krüger, 1830)

Si un tel dispositif n'est pas de l'enseignement ouvert à distance, alors c'est que la définition des MOOCS est défectueuse ! En réalité, nous avons là ce que les historiens appellent, justement, un «lieu de mémoire» : encore faut-il en retrouver la signification originelle, en maîtrisant le prisme déformant du temps.

Mon collègue Desjardins, spécialiste mondial des MOOCS à l'Université de Toronto faillit s'étrangler en voyant que Louis XIV aurait pratiqué ce qu'il tient pour un apanage de l'éducation contemporaine, lui qui m'avoue gérer jusqu'à 3'000 mails par semaine ! Je lui explique que Louis XIV, lui, faisait visiter ses dispositifs à distance par 3'000 visiteurs par jour ! En fait, le roi-soleil n'a rien inventé : comme tout chef Alpha, il règne en affichant en mythes ses mérites présumés et sa force supposée à l'ensemble de son royaume, pour mieux l'asujettir.

L'église, les monarques, comme ici le roi de Prusse à Berlin, Napoléon... nos démocraties... Georges Python au mémorial de Posieux... toutes les formes de pouvoir ont enseigné et enseignent à distance par monuments, images, urbanismes... interposés, les valeurs auxquelles ils assignent leurs administrés, qu'ils soient sujets ou citoyens.



(Photos P.-Ph. B., 2016)



(Photos Guillaume Bugnard, 2012)

Un phénomène que je continue d'ailleurs d'étudier aujourd'hui et que j'ai déjà eu l'occasion de présenter, morceau par morceau, dans divers colloques à l'étranger. C'est l'idée d'une histoire comparative des représentations nationales, à finalité citoyenne, par les monumentalités qui façonnent nos identités politiques. En partant des lieux emblématiques où elles s'incarnent...

– Pour les Suisses, leurs mythes fondateurs...

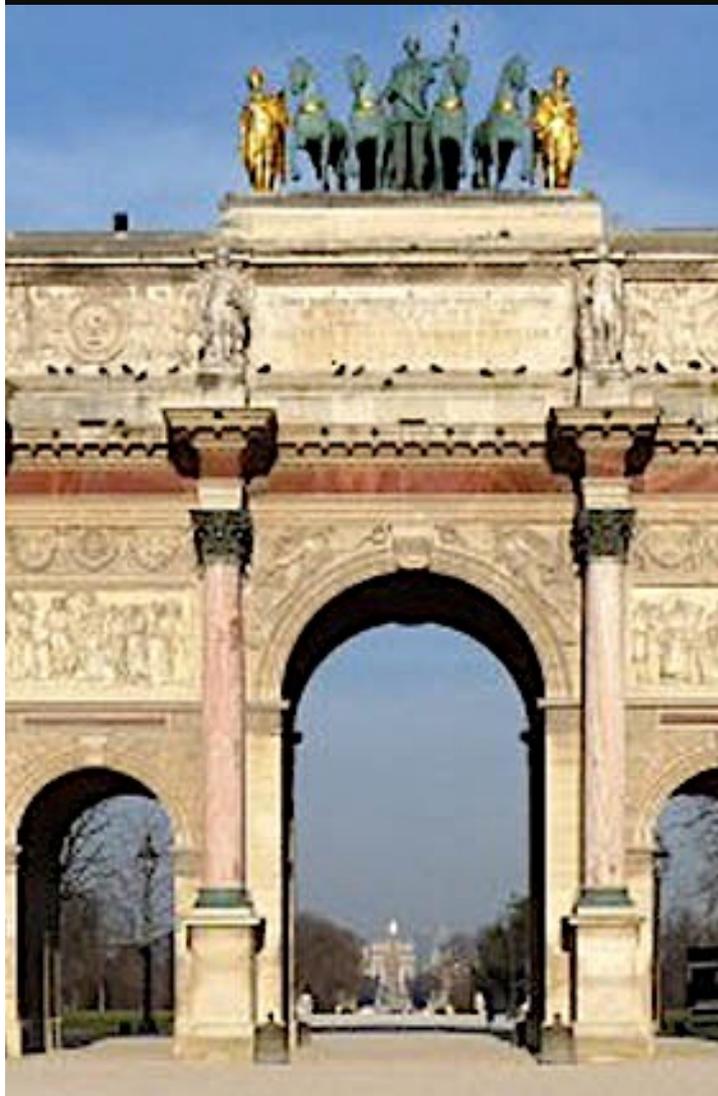
et la grande perspective vers la montagne, origine de la patrie...

**Paris, Palais Bourbon, tribune de la
Chambre des Députés surmontée
de L'École d'Athènes**

Gobelin d'après l'original de la Chambre de
la Signature du Vatican par Raphaël

<http://upload.wikimedia.org/wikipwdia/commons/9/94/Sanzio-01.jpg>

(Consulté le 7 octobre 2014)



– Pour les Français, et en ne prenant qu'un seul exemple hors de Suisse, l'art oratoire, la raison... et un grand axe triomphal solennisant une histoire monarcho-impériale sur des valeurs antiques qui font autorité en vertu de leur exemplarité...

Tout ceci à partir de l'environnement d'une histoire à voir, au service d'un usage public qui nous prépare, élèves autant qu'adultes, formés, à une citoyenneté sans doute plus éclairée.

GUERRE ET PAIX

ENJEUX ÉDUCATIFS

KRIEG UND FRIEDEN

PÄDAGOGISCHE HERAUSFORDERUNGEN

DIDACTICA HISTORICA 1/2015

REVUE SUISSE POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE
SCHWEIZERISCHE ZEITSCHRIFT FÜR GESCHICHTSUNTERRICHT
RIVISTA SVIZZERA PER L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA

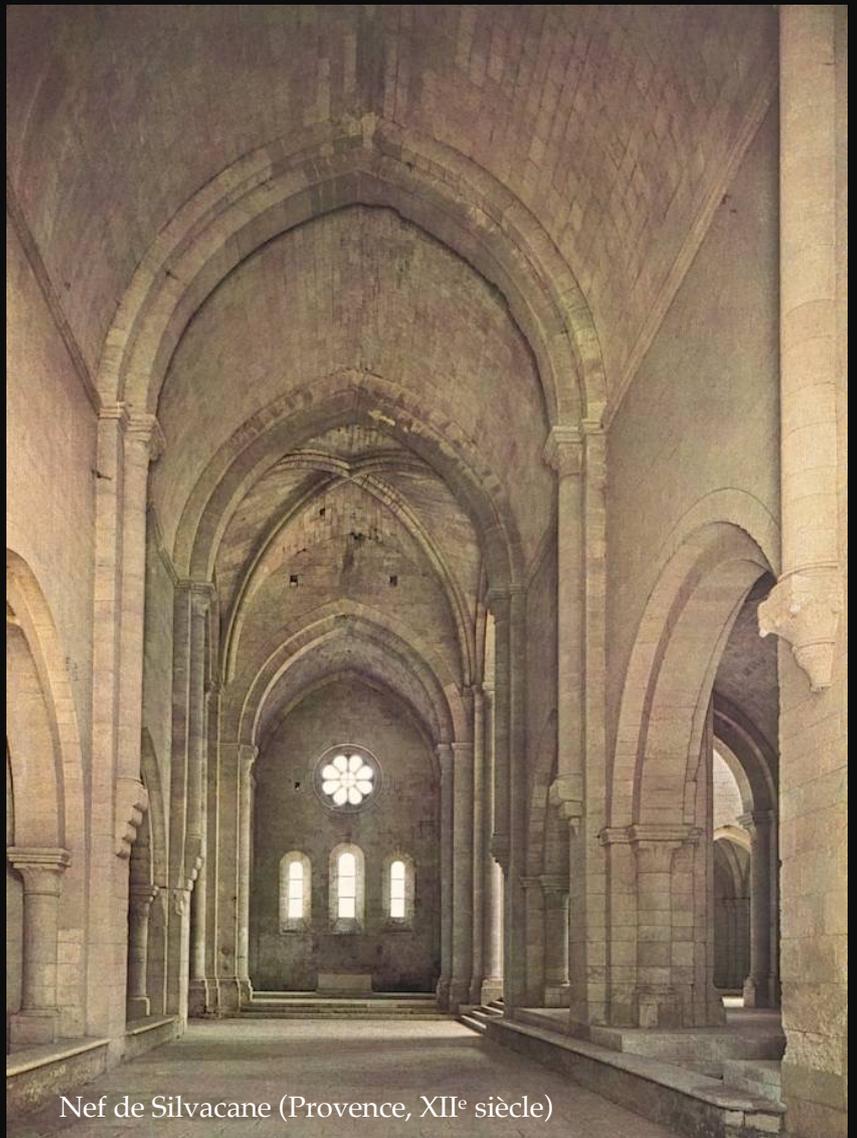
ÉDITIONS
ALPHEL
PRESSES
UNIVERSITAIRES
SARLES

Et c'est justement dans l'intention de cultiver une vision critique de l'histoire que se présentera la revue suisse et internationale *Didactica Historica* qui sort avec son n°1 dans deux mois aux éditions universitaires suisses. Ce périodique dont j'assume la direction éditoriale avec un comité de rédaction romand et alémanique, fera l'illustration d'une histoire enseignée, nationale et générale, basée sur des modes de pensée historiens adaptés à l'école, à distance des historiographies nationalisantes qui resurgissent dans l'intention d'une instrumentalisation du passé à des fins de commerce électoral.

C'est une même finalité qui nous anime dans l'élaboration des nouveaux moyens d'enseignement romands pour lesquels j'ai la chance de proposer une expertise en histoire, en collaboration avec mes collègues rédacteurs.

Maintenant, si je reprends le fil de ce parcours, c'est donc dès les années 1990 que les lieux de mémoire m'inspirent une thèse d'habilitation en histoire de l'éducation.

En voici l'articulation logique, dans la ligne de ce qui vient d'être dit...



Nef de Silvacane (Provence, XII^e siècle)

L'orientation des églises en fonction de l'attente du Dernier Jour espéré par la société sacrale médiévale, c'est un premier signe... Dans le registre de la didactique, l'invention de la solmisation attribuée à Gui d'Arezzo au début du XI^e siècle me paraît plus décisive encore pour comprendre la genèse de nos systèmes éducatifs. La portée musicale permet de déchiffrer à vue une mélodie inconnue associée à un texte et réduit de 8 à 2 ans pour les moines lettrés le temps d'apprentissage du corpus testamentaire qu'il faut incorporer intégralement pour faire son Salut.

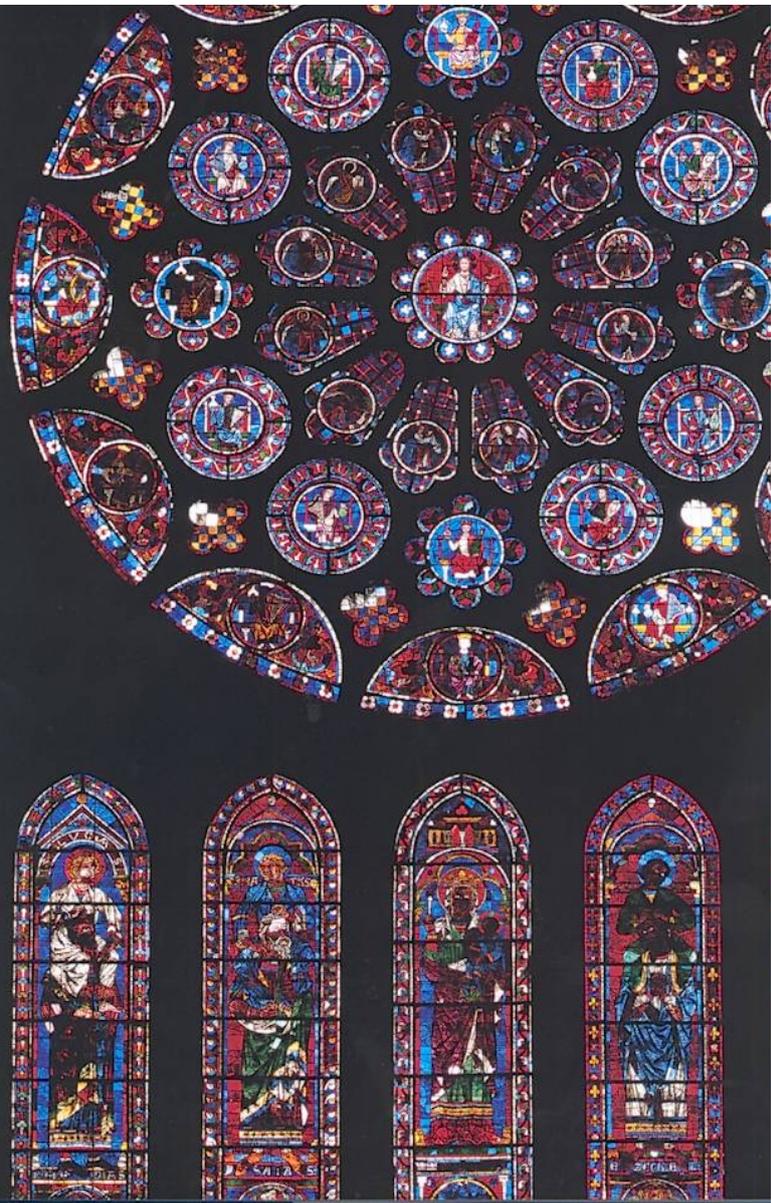
Pour les fidèles, l'essentiel est que le savoir sacré circule dans l'espace éthéré de la nef, par un programme minimum, l'ordinaire de la messe, qui se mémorise à force d'offices passés en écoutes d'une vulgate en latin, langue incomprises car intraduisible, intouchable... car sacrée.

L'histoire de la culture médiévale d'avant la diffusion du papier nous indique que «bien savoir», c'est alors «savoir par cœur» puisque la mémoire, dont le siège réside dans le cœur, constitue l'unique bibliothèque de tous ceux qui ne savent pas lire. Le savoir est alors incorporé pour être conservé.



Transept d'Amiens, 1^{ère} moitié du XIII^e siècle
(Photo P.-Ph. B. 2012)

Cathédrale Notre-Dame de Chartres
Rose et claire-voie du bras sud du transept (vers 1220)



Mais, la cathédrale développe d'autres didactiques encore. Afin de véritablement « voir pour croire », et non seulement entendre, l'explication récitée à l'intérieur est aussi illustrée, de l'extérieur à l'intérieur.

La grande foule d'analphabètes qui entend l'enseignement récitée afin de l'incorporer peut aussi le lire dans l'image sculptée ou peinte, et bientôt « vitrifiée », doublant ainsi sa chance de pouvoir saisir son propre destin dans l'au-delà, entre damnation et bonheur éternels.

L'art gothique, en libérant les murs pour de grandes verrières, permet l'essor d'un nouveau langage de l'image, ésotérique, irradiant le fidèle des mystères que la lumière divine lui présente.

L'idée n'est pas ici de parvenir à une compréhension, ni l'herméneutisme du latin ni la magie des grandes verrières n'y conduisent, mais de mettre en présence pour une incorporation auditive et visuelle des mystères qui fera du fidèle un temple vivant, dans l'espoir d'accéder au Salut.



Versailles, corps central du château et jardins dans l'axe symbolique Est-Ouest

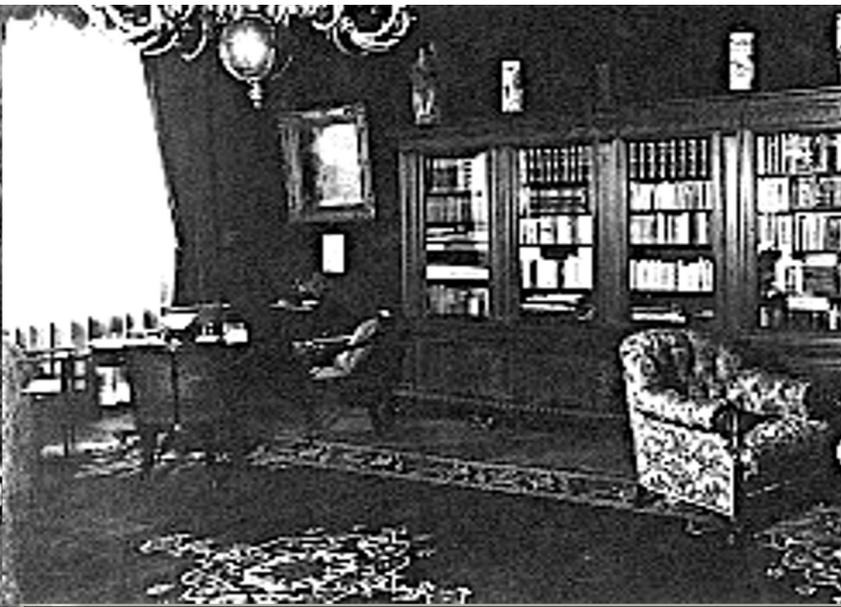
© Jean-Marie PEROUSE DE MONTCLOS; Robert POLIDORI (photo, extrait), *Versailles*, Paris : FL 1994.

Tel est l'enseignement des historiens de l'art. Je me proposais alors, pour mon habilitation, de les replacer dans la longue durée des représentations symboliques qui conduisent de la société sacrale médiévale à la société profane moderne.

J'en faisais un objet de l'histoire de l'éducation, celui d'espaces monumentaux dont il fallait percer la rupture essentielle des valeurs pour une périodisation du «Temps des espaces pédagogiques».

En effet, le registre des valeurs de la société occidentale s'inverse progressivement, du sacré au profane, révolution marquant des temps nouveaux. Le lieu emblématique des valeurs d'époque n'est plus la cathédrale de la cité terrestre préfigurant la cité céleste mais le palais de la capitale politique. Le prince y légitime désormais son pouvoir sur des références antiques, non plus sacrales, comme le montre le dispositif de Montpellier.

Le palais royal est désormais, en toute logique, «occidenté», tourné vers le couchant, en fonction de nouvelles mœurs privilégiant les loisirs de cours en fin d'après-midi. L'attente du Dernier Jour du côté du Levant n'est plus aussi angoissante depuis que la date en est déterminée : fin du XXe siècle pour l'Apocalypse, fin du XXIe pour le Jugement Dernier... ce qui pour un fidèle du XVIIe siècle permet, si l'on peut dire, de voir venir !

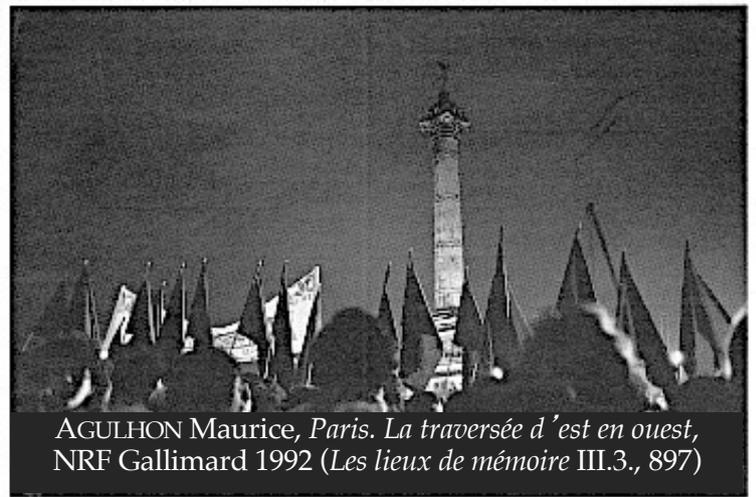
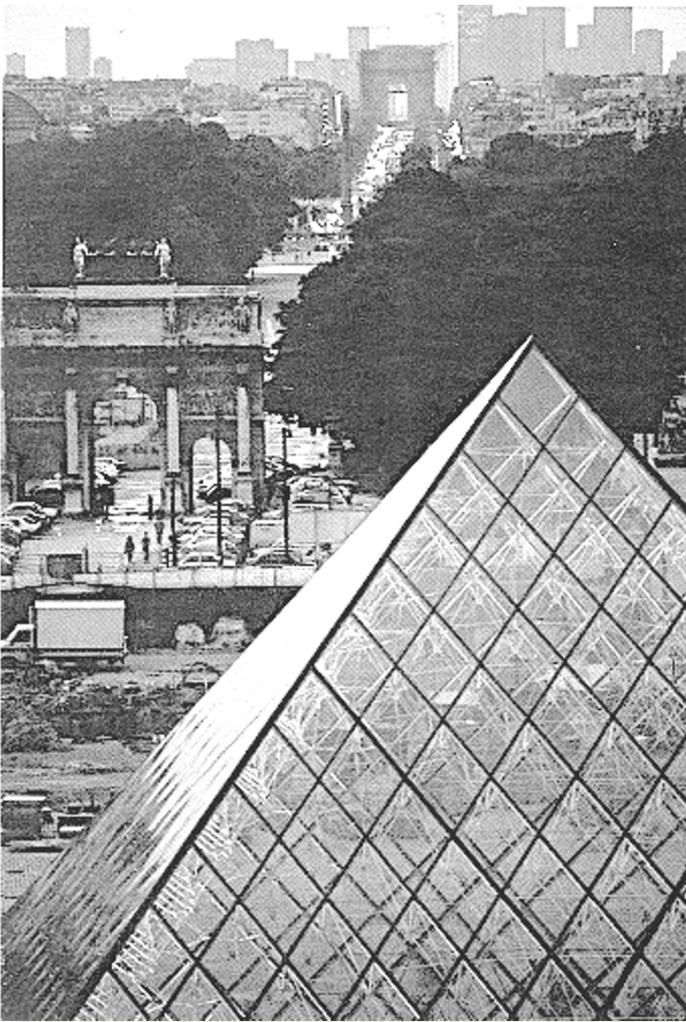


<http://www.google.ch/imgres?q=quartiers+populaires+de+berlin> (consulté le 13 septembre 2015)

<http://luc.verstraete.over-blog.com/>
(consulté le 13 septembre 2015)

Et si dans la rue médiévale les classes sociales se mêlent, dans la ville des Temps modernes on réside de moins en moins ensemble, dans une même rue. Les classes aisées s'agglomèrent aux palais royaux édifiés devant les villes, dans les nouveaux quartiers aristocratiques et bientôt bourgeois de l'Ouest, jusqu'à Versailles ou Postdam, pour prendre Paris et Berlin.

Tandis que les «classe laborieuses», réputées «dangereuses» aux beaux quartiers qui redoutent leurs révoltes, occupent de plus en plus le pôle Est des capitales, de plus en plus ouvrier et prolétaire. Les classes sociales sont ségréguées dans des quartiers de résidence et d'habitat réciproques, formant dès le XIXe siècle deux humanités qui s'ignorent tout en s'affrontant dans les guerres civiles antérieures à la démocratie libérale.



AGULHON Maurice, *Paris. La traversée d'est en ouest*, NRF Gallimard 1992 (*Les lieux de mémoire* III.3., 897)

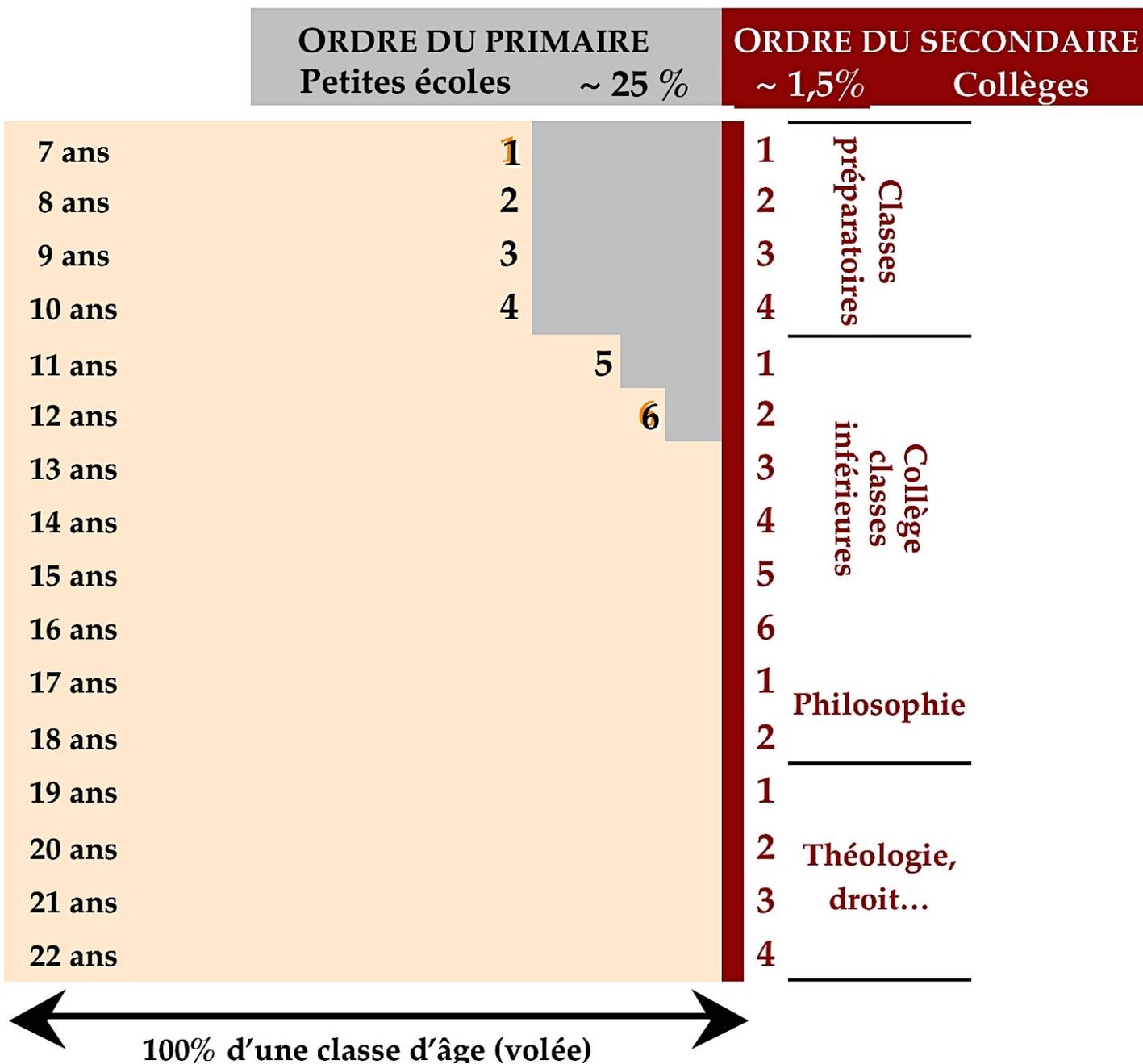
Le plus intéressant, du point de vue de l'histoire de l'éducation, c'est que ces quartiers s'organisent en deux pôles adoptant chacun sa monumentalité propre – de style monarcho-impérial à l'Ouest / de style républicain-populaire à l'Est -, que ce soit à Paris, comme l'a montré de manière pionnière Maurice Agulhon, à Londres ou à Berlin !

Au centre du dispositif, on remarque aussi un grand axe triomphal, fuyant vers l'ouest : les Champs-Élysées pour Paris (encore une histoire de pré !), *Unter den Linden* et *Tiergarten* pour Berlin (et on a toujours quelque chose qui tient au champêtre... !), perspectives jalonnées de monuments exprimant des valeurs qui ne sont ni de gauche ni de droite, ni monarchiques ni républicaines (Arcs de triomphe du Carrousel et de l'Étoile, Obélisque de la Concorde, Champs-Élysées, complété récemment par une Pyramide et une Grande Arche, pour Paris). Une aire où les camps adverses peuvent célébrer une Fête nationale commune sans plus s'écharper... ou célébrer séparément leurs grands événements : un soutien au Général de Gaulle à l'Ouest, l'élection de Mitterrand à l'Est !

La ville se fait plan d'études civique, espace pédagogique monumental : chaque camp danse autour de ses totems tout en adoptant un emblème commun, un peu comme nos Charmeyens, au village, fréquentaient leurs cafés réciproques tout en se retrouvant à la fanfare ou à l'église ! L'ostentation des forces politiques enrayer toute vélocité de guerre civile.

Mon travail, sur ce point, aura été de circonscrire un temps d'espace pédagogique bipolaire, à en relever le caractère de généralité au cœur des grandes capitales monarchiques d'Europe jusqu'à son extension dans la sphère même de l'éducation par les deux ordres de nos systèmes scolaires, jusqu'au milieu du XXe siècle... ce qui nous amène aux « pupitres » !

1. Effectifs scolaires par classes d'âge, 1^{ère} moitié du XVIII^e s.



L'étude des systèmes de représentations symboliques des grandes capitales me conduit en effet à l'idée que sur la ségrégation sociale des Temps modernes se greffe une ségrégation pédagogique en deux ordres, dès l'alphabétisation de masse de l'époque contemporaine :

- . l'ordre du primaire de la leçon de choses imposé à l'immense majorité de ceux qui ne peuvent consacrer de longues années à l'école, attachés à l'économie domestique de leurs familles;

- . l'ordre du secondaire réservé à la petite minorité de ceux dont les ressources permettent de se vouer aux humanités et parviennent, par la porte d'or du baccalauréat, à l'université et aux professions libérales lucratives.

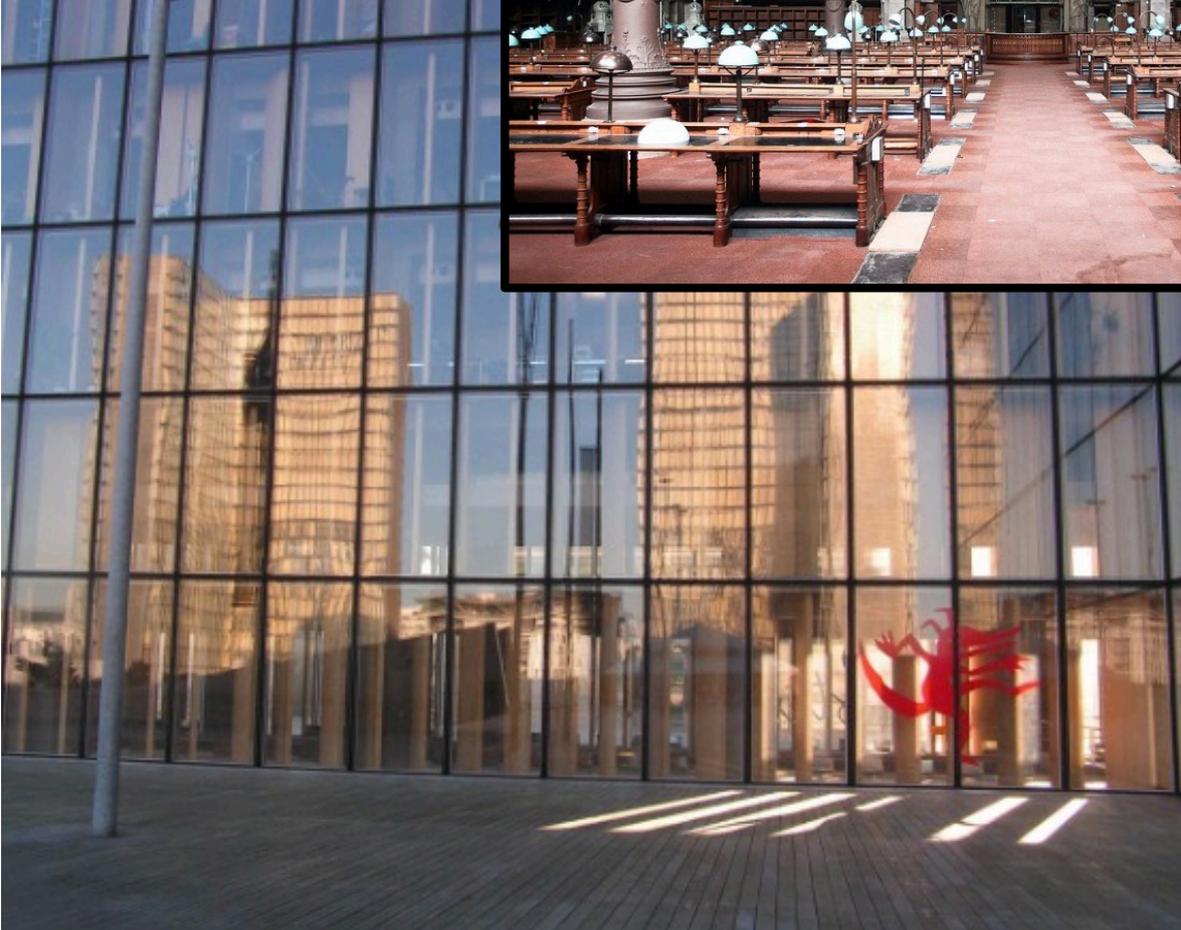


(Images P.-Ph. B.)

J'ai donc établi un *Temps des espaces pédagogiques - de la cathédrale orientée à la capitale occidentée* -, repris d'ailleurs par les moyens d'enseignement de la licence française ou les ressources du Conseil de l'Europe pour une histoire partagée, avec aussi l'occasion de développer cette problématique dans divers colloques et écoles doctorales, en Europe principalement.

Mais jamais cette enquête de huit ans n'aurait été possible sans les acquis des nouvelles technologies, avec les logiciels permettant d'analyser et de représenter graphiquement les résultats issus des données de plus de 700 sources et références.

Ainsi, ma vie d'historien aura été double, comme celle de tous les collègues de ma génération : une moitié au son de la clochette, une autre au son du bip... mais aussi une moitié en didactique de l'histoire et une autre en histoire de l'éducation... ce qui fait beaucoup de moitiés, j'en conviens !



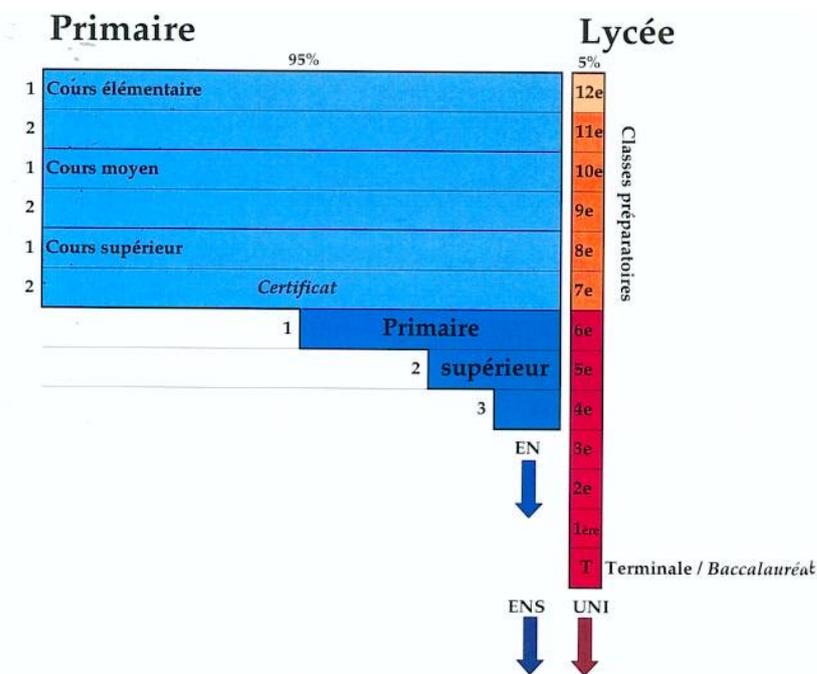
https://fr.wikipedia.org/wiki/Biblioth%C3%A8que_nationale_de_France
(consulté le 10 .04.17)

<http://www.peuplesdumonde.voyagesaventures.com/komodo/13-langues.html> (consulté le 10 .04.17)

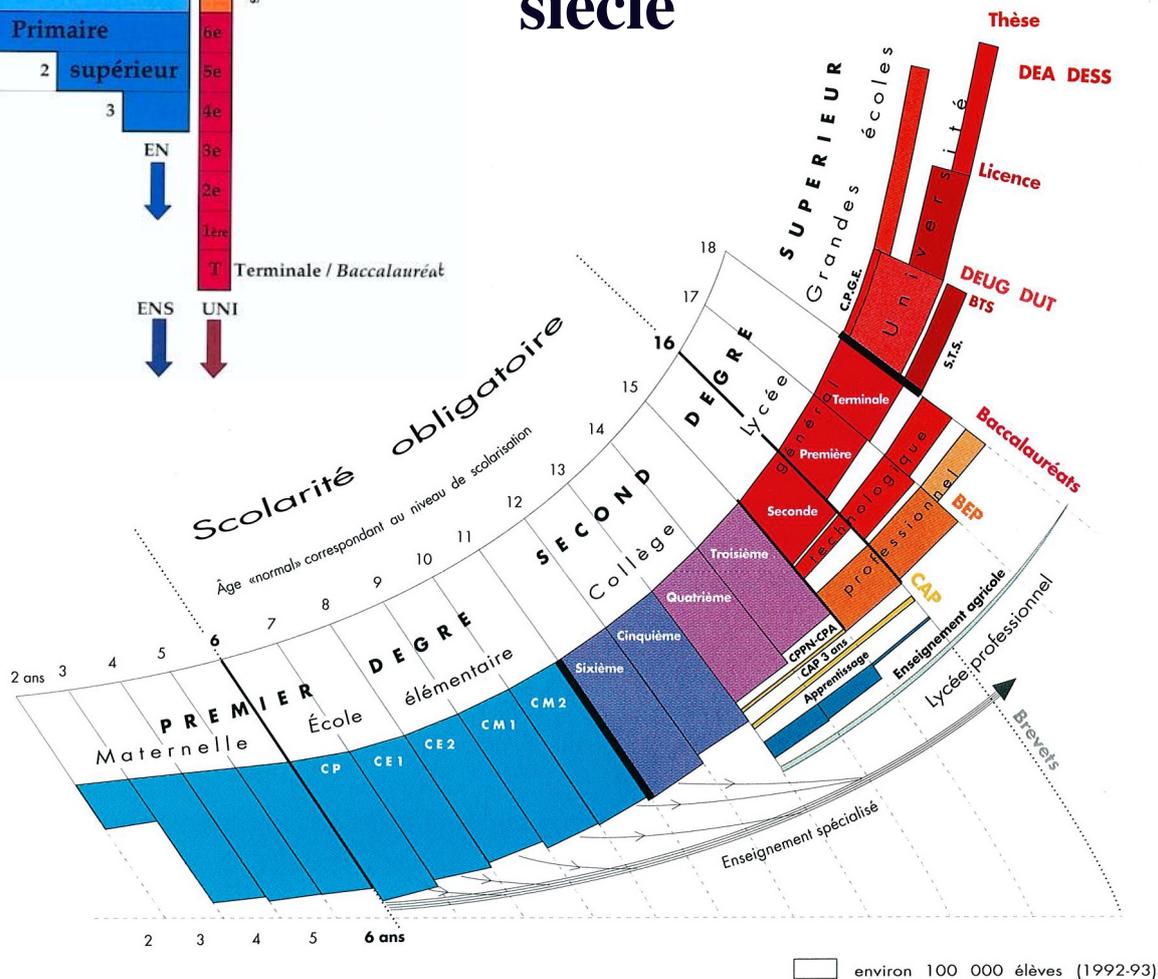
Mais se sont toujours autant les livres que les nouvelles ressources en ligne qui ont alimenté une telle mise en scène de l'histoire.

Des ouvrages et des collections sélectionnés grâce aux accès directs offerts par les nouvelles salles de lecture qui présentent de surcroît des classements par domaines extrêmement commodes, comme celles du site de Tolbiac de la BnF, par exemple. Alors qu'à l'époque des recherches papier-crayon, il fallait remplir une fiche par ouvrage, faire la queue au guichet, attendre de recevoir la commande... sous les somptueux lambris de la grande salle de lecture Labrouste du vieux site Richelieu !

Les deux ordres pédagogiques en France vers 1920

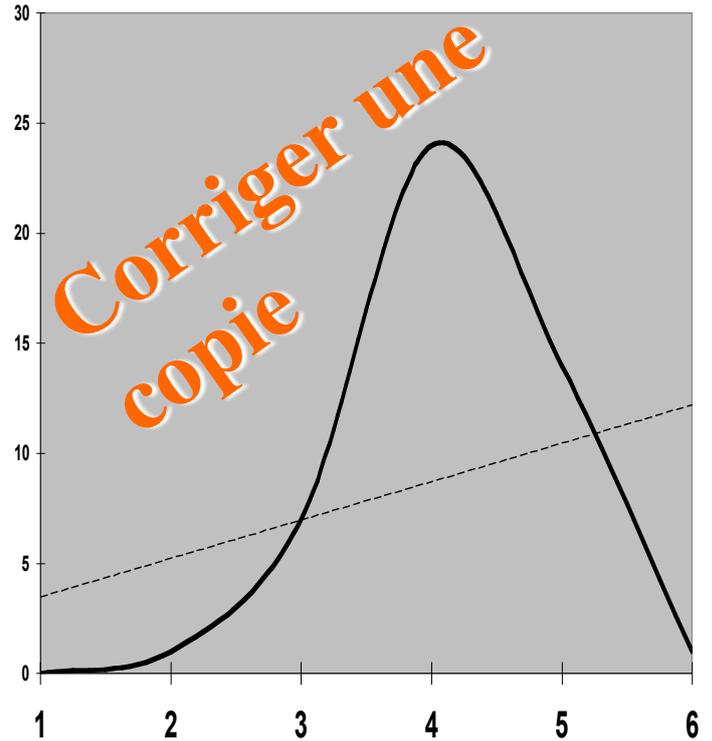
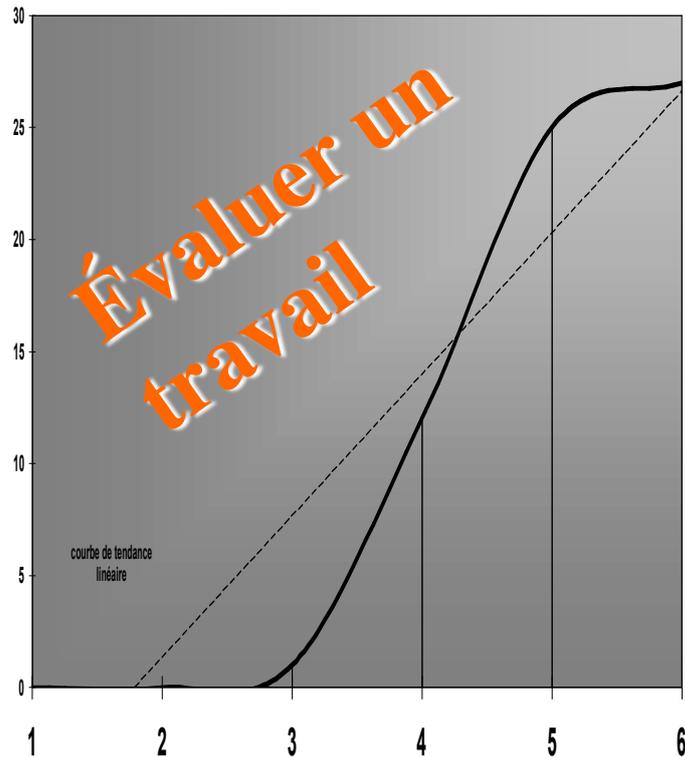


Le système éducatif français à la fin du XX^e siècle



Et si nos systèmes éducatifs contemporains sont donc issus de deux ordres pédagogiques, résultante de la ségrégation sociale moderne, nous venons de passer la deuxième moitié du XX^e siècle à essayer d'en sortir...

Formellement, nous y sommes en principe parvenus, en créant le système à trois degrés successifs ouverts proposé par un certain Girard, moine cordelier de Fribourg, en 1799 : le principe de l'éducation «publique» consiste à faire passer de l'école à l'école secondaire et au gymnase ou au lycée, successivement, tous ceux qui en ont le mérite. Pourtant, il faudra attendre les années 1960, en Europe, pour qu'éclate le système des deux ordres ségréguant en fonction des conditions sociales acquises à la naissance.



Ce qui est frappant, dans ce contexte, c'est que la notation scolaire chiffrée, avec moyenne générale annuelle dite «éliminatoire» semble régner en maître indétrônable de nos pratiques, en particulier au secondaire.

C'est un constat des docimologues : le bon prof est celui qui retrouve dans sa classe, quoique fassent ses élèves, l'image «en cloche» (à droite), d'une humanité faite de trois parts d'élèves médiocres, moyens et intelligents.

Or, dès que vous placez vos élèves en situation non plus de restituer des connaissances transmises, «sues par cœur», comme un savoir de la société sacrale, vous vous rappelez, mais de les traiter en fonction de critères et d'aspects communiqués, vous obtenez une courbe de résultats en « J » (à gauche). La norme du correcteur n'a plus de prise sur le résultat des apprentissages.

C'est pourtant la représentation gaussienne qui domine toujours. Elle touche aux domaines les plus secrets des pratiques d'enseignement : la vocation des élèves et l'arbitraire magistral. Elle reste un tabou que seule une bonne histoire de l'éducation, à mon sens, a une chance de briser.

Pour les élèves moyens, passer un examen, c'est jouer à la loterie

Des expériences l'ont prouvé : une majorité des copies sont refusées par certains experts et admises par d'autres. Parce qu'il n'existe aucune manière objective de noter une dissertation ou un travail de maths.

JOCELYN ROCHAT

« Si la prof d'anglais n'avait pas noté aussi large, je n'aurais jamais passé cet examen ». « Veinard, je me suis fait saquer ». Une conversation de préaux vieille comme Charlemagne. Mais aussi une formidable intuition, aujourd'hui une certitude: des bancs de l'école primaire à l'université, les notes sont souvent données à la tête du client.

En 1963 déjà, un précurseur nommé Henri Piéron, spécialiste de psychologie expérimentale, démontrait que le sort des élèves moyens dépend du correcteur qui examine leur travail. Selon cette expérience, basée sur 100 copies de baccalauréat tirées au hasard dans six matières différentes (français, latin, anglais, maths, philo et physique), des écarts importants sont apparus entre les estimations des experts.

Sur une même dissertation, on a observé des variations de 12 à 13 points (en France, on note sur 20). Plus surprenant : les divergences constatées pour une copie identique dans une branche scientifique (9 points d'écart en math et 8 en physique).

Enfin, cette étude démontre que les examinateurs sont plus facilement unanimes pour refuser un travail que pour l'accepter. Quand au pourcentage de copies jugées suffisantes par certains experts et insuffisantes par d'autres, il varie considérablement. En math, qui se révèle la branche la moins aléatoire, un peu plus d'une copie sur trois (36%) est acceptée ou refusée selon le correcteur qui s'en charge. Mais la subjectivité dans l'évaluation atteint des sommets en philo, où 80% des travaux divisent les examinateurs. Une véritable loterie.

Selon Jean Cardinet, un professeur honoraire qui a effectué de nombreuses recherches pour le compte de l'Institut romand de recherches pédagogiques sur ces problèmes d'évaluation scolaire, « des expériences de ce genre se font depuis les années 1920. Des scientifiques publient des travaux qui confirment régulièrement la subjectivité

des notes. Mais la réaction normale des parents, comme des autorités, est d'étouffer ces résultats ».

Si, depuis vingt ans, les difficultés liées à l'évaluation des élèves sont abordées durant la formation des enseignants, « cela continue à faire partie des tabous de la profession, parce que les maîtres ne savent pas comment éviter ce problème », ajoute le chercheur.

Dans son travail de correction, un prof se plie, souvent inconsciemment, à un certain nombre de phénomènes bien connus : en 1975, deux scientifiques, Georges Noizet et Jean-Paul Caverni ont démontré expérimentalement qu'un évaluateur est influencé par le nom des candidats, le fait qu'ils soient issus de classes fortes ou faibles, voire la réputation du lycée d'où proviennent les copies.

La capacité du maître à noter l'élève sur le seul résultat du problème, ou sur la compréhension des données peut changer énormément de choses. La place accordée au style, à l'orthographe, à la connaissance du sujet ou à la lisibilité et à la propreté des copies provoquent de grosses différences.

On sait encore que le travail écrit placé au sommet de la pile est plus sévèrement traité que les autres. Comme la correction est « une activité de comparaison », la seule référence que possède alors l'enseignant, c'est le résultat exact de l'exercice. Dès la deuxième copie, cependant, le prof va comparer les travaux des élèves entre eux. On a encore vérifié que le maître tient compte des notes qu'un élève a obtenues par le passé. Selon Noizet et Caverni, le prof cherche à éviter de se trouver en contradiction avec ses attentes. Et il s'adapte à ce qu'il croit savoir de l'élève dont il juge le travail.

Dans la manière d'évaluer les copies, on a aussi constaté des différences entre les enseignants qui utilisent toutes les notes à leur disposition, ceux qui attribuent des notes sensiblement égales à tous les élèves et ceux qui ne donnent que des notes extrêmes. On connaît en-

core le cas du maître qui terrorise sa classe à coups de « péches ».

À côté de ces problèmes de savoir-faire, il existe un aspect psychologique du travail de correction fort bien décrit par Odile et Jean Veslin. Cette activité est généralement perçue comme pesante et ennuyeuse. D'abord parce qu'elle prend du temps, mais aussi parce qu'elle génère la crainte de ne pas être juste. Une inquiétude entretenue par les élèves qui contestent au moment de la reddition des travaux.

Conscients du côté aléatoire de l'évaluation scolaire, certains, dont Jean Cardinet, rêvent de voir l'école renoncer à l'usage des notes pour sélectionner les élèves. Une alternative serait de distribuer à chaque personne qui arrive au terme d'un cycle un certificat qui explique dans

le détail ce qui a été appris. « Ce système a été expérimenté en Angleterre, sous Madame Thatcher », précise le chercheur.

D'autres enseignants tentent de se préserver de l'excès de subjectivité en recourant à diverses techniques, comme la double correction, l'évaluation sur de longues périodes enrichies de très nombreux contrôles, voire l'utilisation des fameux QCM, les questionnaires à choix multiples.

Mais même si elles représentent des progrès substantiels, aucune de ces méthodes n'est tout à fait satisfaisante. À moins d'être un génie ou un cancre intégral, les examens représenteront toujours une loterie.

« CORRIGER DES COPIES, EVALUER POUR FORMER », Odile et Jean Veslin, Hachette Éducation, 1992.



« Il peut y avoir autant de notes qu'il y a d'enseignants »

« Pour prédire le résultat d'un candidat, il vaut mieux connaître son examinateur que lui-même : il peut y avoir autant de notes que d'enseignants. » C'est la conclusion de Jean Cardinet, au terme de ses recherches dans un domaine assez peu connu : la docimologie. Les docimologues (du grec *dokimé* : épreuve, et *logos* : science) sont des spécialistes de l'évaluation et des examens. Des conclusions de ces experts, il ressort que les élèves ont

intérêt à apprendre à connaître le maître qui va corriger leurs travaux.

Quant à ceux qui ont raté leur examen, ils apprendront qu'une note n'est jamais un instrument de mesure de l'intelligence d'un élève. Parce qu'un contrôle est excessivement relatif. Et que le facteur chance entre en ligne de compte. Si ce n'est au moment de l'évaluation, c'était lorsque les questions d'examen ont été choisies. J.R.

Pour comprendre l'inertie des procédés de notation, clé de tout système éducatif, il me fallait donc une nouvelle enquête historique... tenter d'échafauder une périodisation du processus de scolarisation. Or toute périodisation dépend d'événements déterminant une conjoncture.

Je suis donc parti de quelques événements.

En 1993, les notes n'ont plus bonne presse : « Pour les élèves moyens, passer un examen c'est jouer à la loterie ! » titrait le principal quotidien romand.



(Image P.-Ph. B.)

Ainsi, en 1995, on annonce la fin des notes dans la manchette de droite... et dix ans plus tard, on en serait déjà à leur retour !

En histoire, cela s'appelle justement un renversement de conjoncture.

Les PISA des années 2000 viennent de remettre en question l'efficacité pédagogique. On fonce sur les tableaux de résultats pour comparer les systèmes scolaires par le biais de leurs résultats obtenus en fin de scolarité obligatoire dans trois domaines essentiels.

s fribourgeois de se déplacer
accueillir Alain Berset, nou-
veau Conseil des Etats. Le socia-
liste en début d'après-midi à
un événement spécial qui l'a ramené dans

et Fribourg. Le président de la Confédération,
Pascal Couchepin, était aussi de la partie.
Lui et de nombreux autres politiciens ont
adressé des discours ultra-élogieux au prési-
dent de 36 ans. > 18/19



Fribourg premier de classe, le bonnet d'âne à Genève

ÉCOLE • Les analyses complémentaires à l'étude PISA 2006 sur l'école confirment les bons résultats de Fribourg, premier romand dans nombre de disciplines, et le mauvais classement de Genève, lanterne rouge. Chaque canton tente de justifier ses performances. La proportion d'élèves de langue maternelle étrangère influence grandement ces résultats. > 3

Les producteurs de lait à la m...

GROGNE • Près de 70 producteurs ont tiré la sonnette d'alarme à Tavayer-le-Lac. Si l'on baisse le prix du lait, l'avenir des producteurs est en danger.



DE VIE

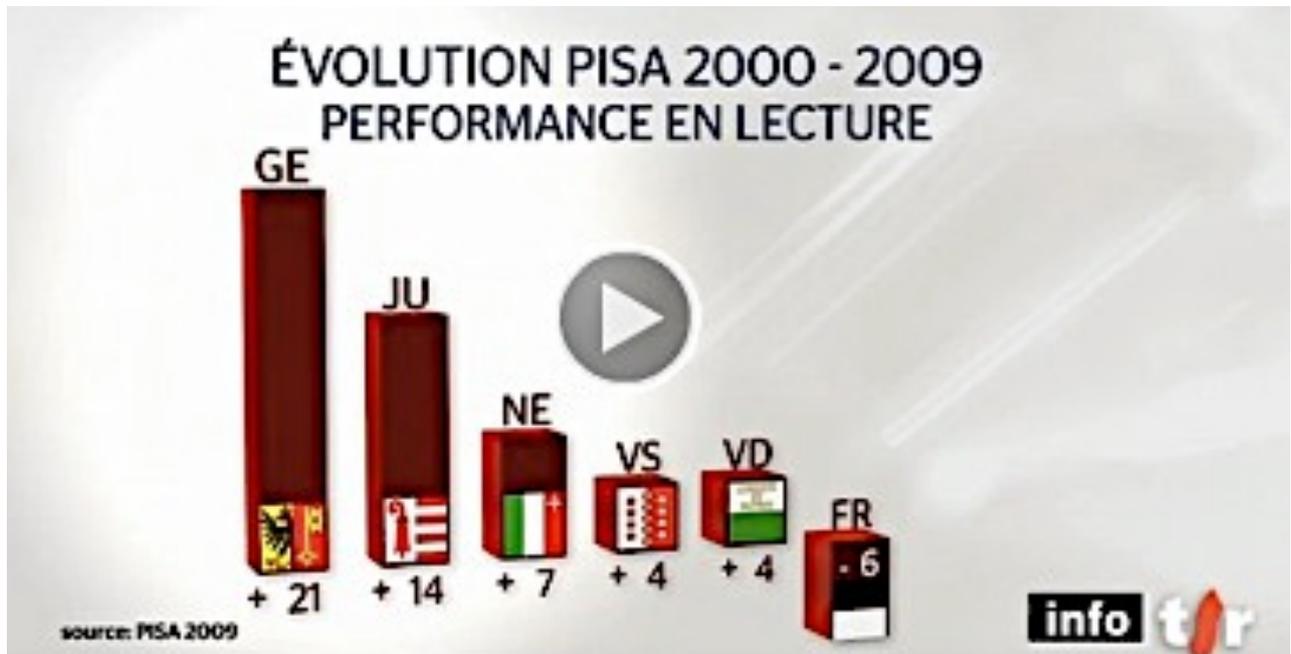
Les écoles des cantons dits à tradition rurale, réputés à pédagogie traditionnelle, tels Fribourg et Valais, passent pour «premiers de classe» alors que celles des cantons à forte composante urbaine, dits cosmopolites, réputés à pédagogies «socio-constructivistes», tel Genève, font figure de «cancres».

Or Fribourg et Valais, à la fin du XIX^e siècle, passaient pour les «crétins des Alpes» en comparaison intercantonale des examens pédagogiques des recrues, fermant la marche aux 22^e et 24^e rangs alors que Genève caracolait dans le peloton de tête du palmarès national.

Un peu comme le Limousin ou le Périgord, cœur d'une «France obscure» opposée à la «France éclairée» du Nord-Est, au-delà de la fameuse ligne imaginaire Saint-Malo – Genève.

Faire passer la tradition scolaire pour un motif d'échec à la fin du XIX^e siècle et pour un gage de réussite aujourd'hui, illustre des manipulations de l'opinion. On classe les systèmes éducatifs sur des différences non significatives – rapportés à l'échelle coutumière 1-6, le premier de classe obtiendrait 5.22 et le cancre 5.04 –. On confond «notes» et niveaux d'un référentiel de compétences. Des infographies tronquées font croire à un fossé... ce qui permet de récuser les sciences de l'éducation et ses «pédagogistes», responsables d'un «fiasco» de l'école tout à fait imaginaire, pour faire accroire qu'une note c'est sûr et qu'il faut en rétablir l'économie de fiabilité... La manipulation atteint un niveau de forfaiture !





D'ailleurs on apprend en 2012, à la diffusion des résultats du dernier PISA, qu'entre 2000 et 2009, Fribourg aura été le seul canton romand où les performances en lecture régressent (de 6 points... ce qui équivaut à une quasi stagnation sur une échelle de 600 points). Aussitôt, la conférence des directions des instructions publiques cantonales, alors sous présidence fribourgeoise, décide de ne plus publier les résultats par canton.

C'est que le « meilleur élève » de 2000 se retrouve pratiquement à égalité (à 2 points) du « cancre » dont la progression est simultanément de 21 points... tout simplement parce que l'évolution des degrés respectifs de cosmopolitisme aura nivelé les écarts historiques en littératie. Ou alors il faudrait expliquer aux apprentis sorciers de l'analyse des résultats scolaires que les méthodes traditionnelles, finalement, n'ont pas à figurer comme particulièrement performantes relativement aux méthodes ouvertes et actives !

De toutes façons, l'explication n'est jamais exactement dans le pré carré du voisin et il faudrait sans doute une histoire plus profonde encore pour apprécier en connaissance de cause l'évolution des systèmes éducatifs...

« Avec les fautes que tu as faites, la note de la copie d'examen que j'ai corrigée te donne une moyenne qui te fera redoubler ton année ! »

« Pour corriger ton erreur reprends la donnée, confronte ta version à celle de ton groupe. Évalue ta progression et, si tu me démontres que tu as réussi, alors passe au niveau suivant ! »

Pour illustrer l'inertie de nos systèmes éducatifs cantonaux, au risque de par trop généraliser, voici une déclaration qu'un prof pourrait très bien faire à son élève, aujourd'hui, sans que cela ne surprenne grand monde :

« Avec les fautes que tu as faites, la note de la copie d'examen que j'ai corrigée te donne une moyenne qui te fera redoubler ton année ! »

Trois siècles d'histoire scolaire se cachent derrière un tel aphorisme !

Une histoire qui n'avance pas forcément, en tous cas pas partout, car les moniteurs du Père Girard pouvaient, eux, dire à leurs camarades moins avancés, en 1820, ce que chacun de nos maîtres devrait pouvoir déclarer à ses élèves d'aujourd'hui :

« Pour corriger ton erreur reprends la donnée, confronte ta version à celle de ton groupe. Évalue ta progression et, si tu me démontre que tu as réussi, alors passe au niveau suivant ! »



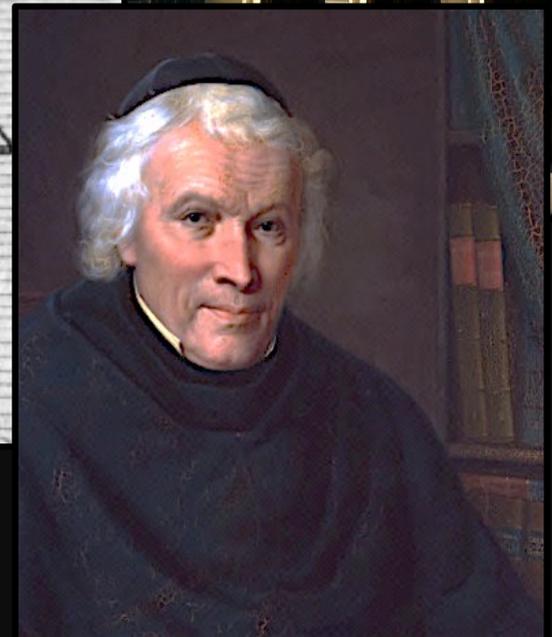
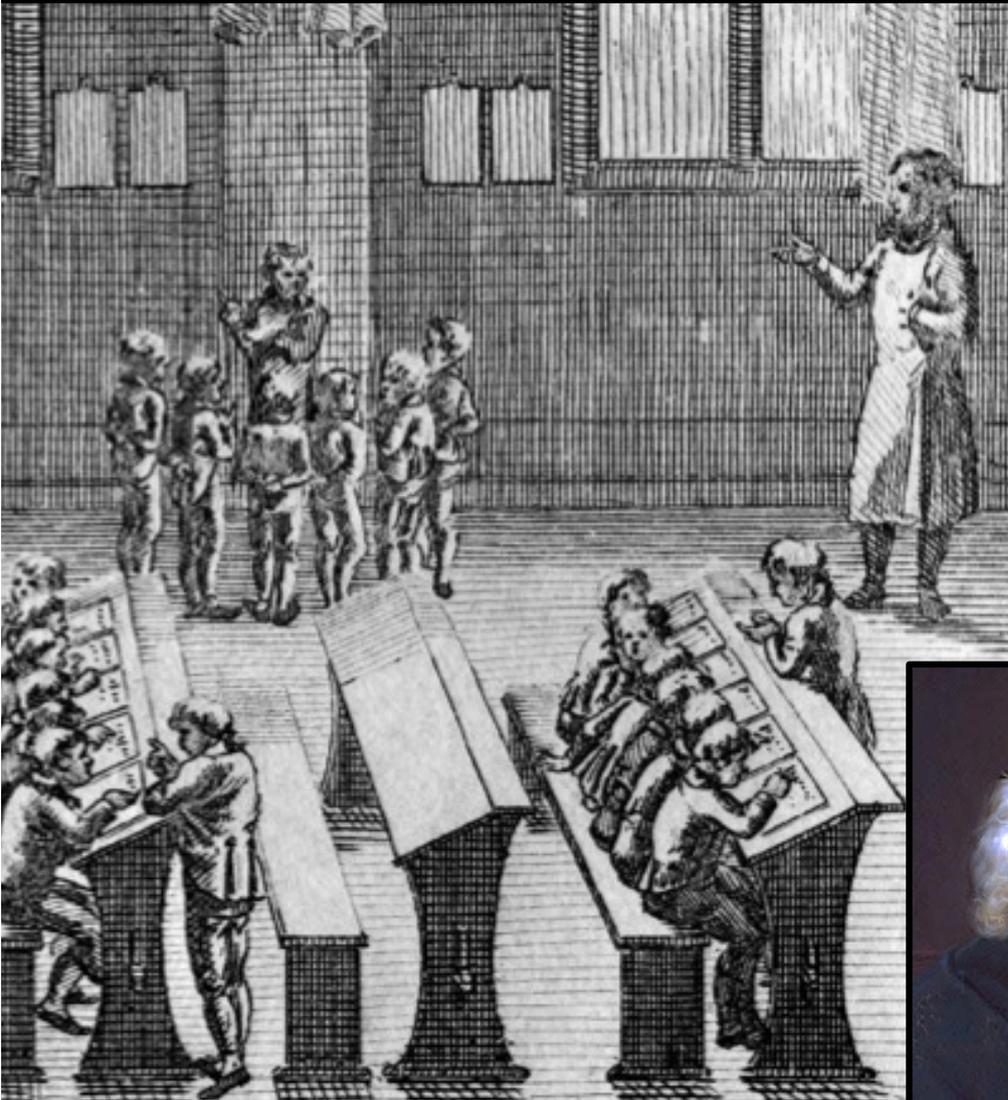
Combien de colloques et de publications m'auront été nécessaires pour saisir la genèse des deux socles intangibles de nos systèmes éducatifs : «la classe en méthode simultanée» et «l'examen panoptique», comme ici, pratiquement au temps de Girard, dans le déroulement solennel d'une procédure publique. Tout ce que nous avons de plus commun et de plus commode mais dont nous connaissons si peu les raisons pour lesquelles tout cela a été inventé, et surtout pourquoi tout cela persiste...

Faisons court, redescendons un bref instant en histoire profonde pour terminer cette longue – trop longue – leçon ! Lorsque les jésuites inventent les «notes», vers 1600, ce n'est pas pour marquer le travail d'un élève, mais pour indiquer auquel des six «niveaux» 6 à 1 chaque élève peut se rattacher. Ainsi, plus besoin de «corriger» l'élève par autant de coups qu'il a de «fautes» à expier dans la douleur.

Chacun progresse dans l'échelle des niveaux, en comparant ses travaux à des «corrigés» et aux versions de ses camarades.

C'est l'invention des «bons» et des «mauvais» points qui conduit au calcul d'un quotient scolaire appelé «moyenne», dès que les points sont remplacés par des chiffres appelés improprement «notes» et qui ne renseignent guère sur le niveau, mais permettent de classer entre promus et redoublants.

L'école des garçons conçue par Girard,
1819 (Photo P.-Ph. B., 2015)



La méthode girardine, in *Zürcherische Hilfsgesellschaft* (Nr. XX. Neujahr 1820), S. 2 (Kupfer), S. 20 (Erklärung). Fribourg BCU, ms 481.41.16

Le Père Girard, portrait par Jean-Baptiste Bonjour (1843), © MAH Fribourg)

À partir de là, on a su comment trier au lieu de savoir comment évaluer. Pourtant le Père Girard, dont le colloque international du jubilé s'ouvre demain aux Cordeliers et à Miséricorde, avait conçu et appliqué une méthode qui faisait de Fribourg, en 1820, la Finlande des PISA actuels : elle permettait aux élèves de s'enseigner mutuellement en renforçant leurs apprentissages et en progressant individuellement, indépendamment d'un programme annuel ou d'une origine sociale. Leur motivation pour apprendre, dans une telle pédagogie, rendait caduque non seulement tout châtiment corporel, mais aussi tout système de notation chiffrée, donc toute moyenne «éliminatoire» et tout redoublement, au profit de ce qu'on appelle des cycles pédagogiques.



La cité de études avec le Collège St-Michel en 1940., in STRUB M., La ville de Fribourg (...), *Les Monuments d'art et d'histoire du canton de Fribourg*, Bâle : Birkhäuser 1964, t. 1. (137).

L'histoire de l'éducation devrait conduire davantage à l'analyse des pratiques. C'est à dessein que j'ai mis l'accent sur les objets locaux d'un tel domaine, pour le relier à la totalité des systèmes, objets de l'exceptionnel patrimoine fribourgeois, des archives prolixes de nos fonds publics, aux monuments scolaires uniques dont nous disposons, du XVI^e siècle à nos jours, et dont les aménagements et les agencements nous lèguent un héritage que nous pouvons à tout instant galvauder voire perdre...

Or, ici, justement, l'histoire de l'éducation court le risque d'une éclipse, au prétexte du départ à la retraite de celui qui s'est efforcé de la développer, tant bien que mal, au sein de cette université, depuis 25 ans, avec ses réseaux tant nationaux qu'internationaux, avec ses objets spécifiques de recherche et ses publications.



École primaire de Salvenach, district du Lac, 1772 (Photo P.-Ph. B., 2009)

La coordination des efforts pour une histoire centrée sur un domaine, l'éducation, qui soit universitaire, dépend d'un statut qu'ici, notre université va sans doute achever de perdre, alors qu'il est garanti à des domaines comme la théologie, l'art, les sciences ou l'économie, par exemple.

Je voudrais dire que la mise en valeur de l'extraordinaire patrimoine pédagogique matériel et immatériel du canton en dépend pour une part déterminante... Un canton qui multiplierait ainsi ses chances de rester parmi les meilleurs élèves de la classe en ayant les moyens d'analyser ses pratiques dans une profondeur de connaissances fertile !

Là serait la leçon, bien modeste : le bonheur est dans une histoire de prés qu'il faudrait se garder de trop faucher. Au lieu d'en confiner l'aire au carré, accordons-leurs une largeur et une hauteur... de pâturages !



*Merci de votre
attention...*

*L'apéritif est
dans le hall !*

«L'histoire est dans le pré!»

Tel est le titre qu'a donné le professeur Pierre-Philippe Bugnard à sa leçon d'adieu, en septembre dernier, à l'Université de Fribourg, où il a enseigné pendant trente ans l'histoire de l'éducation et la didactique de l'histoire. À cette occasion, l'Éducateur – qui a souvent accueilli dans ses colonnes des contributions du Pr Bugnard¹ – lui a posé quatre questions...

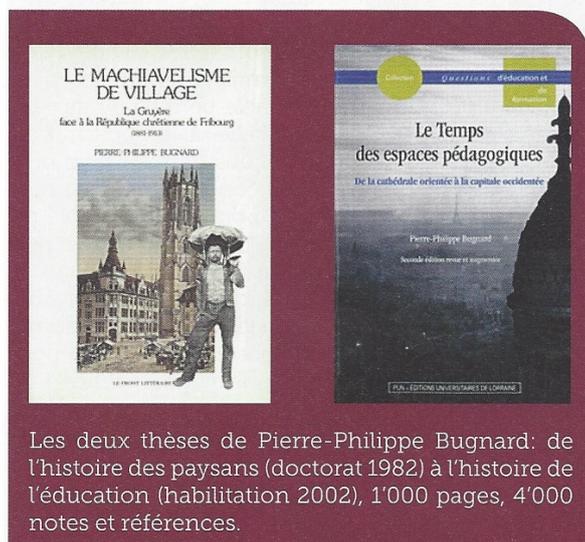
Christian Yerly

Quels sont les principaux concepts qui ont modifié la manière de faire de l'histoire durant ce parcours universitaire?

Pierre-Philippe Bugnard: Étudiant en histoire dans les années 1970, nous étions en pleine révolution de la «Nouvelle Histoire». Tel était le grand concept auquel il fallait sacrifier. Imaginez, désormais tout est possible. Plus rien ne nous rattache à la perception linéaire du temps entraînant inéluctablement que ce qui précède cause ce qui suit... et donc, couplé à l'idée que l'histoire n'est pas seulement celle des élites, mais aussi celle de toutes les couches de la société, notre champ de recherche, à partir du doctorat, à la fin des années 1970, éclate littéralement. Mon projet initial qui était d'étudier les causes immédiates et profondes d'une révolution locale, dans une perspective de processus linéaire, ce projet bouge, évolue... jusqu'à devenir un projet d'histoire des mentalités ou d'histoire des représentations politiques: percer la manière dont les paysans happés par la démocratie et l'industrialisation étaient récupérés, enrégimentés... pour une politique étatique. Pour le traiter, il fallait mettre à plat, en fonction des sources directes disponibles, les mécanismes qui commandent aux hiérarchies, à travers les représentations que des paysans et leurs cadres religieux et politiques se font de la démocratie naissante, administrée dans un contexte de système majoritaire par arrondissements, source d'enjeux et donc de violences dont nous avons perdu la trace et le souvenir aujourd'hui.

Dans le domaine de l'histoire enseignée, l'incidence d'un tel revirement épistémologique de la discipline de référence entraîne lentement et inégalement, durant les années 1980 à 2000, une remise en question de la tradition issue des collègues d'une histoire traitée en enseignement direct. Une histoire dévoilée par un professeur qui fait cours à ses élèves, lesquels la prennent en notes avant d'en restituer des bribes sur la copie corrigée et notée par le professeur.

L'enjeu est de créer les conditions d'une histoire enseignée qui place les élèves en situation d'interrogation, d'examen... du passé, à partir de ressources transposées des acquis de l'histoire nouvelle. Le concept à dépasser est donc celui de l'histoire linéaire des hauts faits qui font la nation, le monde occidental... pour embrasser celui de l'histoire des structures et des conjonctures qui



Les deux thèses de Pierre-Philippe Bugnard: de l'histoire des paysans (doctorat 1982) à l'histoire de l'éducation (habilitation 2002), 1'000 pages, 4'000 notes et références.

permettent de périodiser le passé. Cette périodisation, les élèves en ont examiné chaque moment crucial, chaque «changement»... en fonction du programme, et à en mesurer l'importance historique à l'aune des références et des outils de la discipline. Si l'on veut, plutôt que de rassasier les élèves de rations de poisson, vite digérées et vite oubliées... on les met en situation de confectionner un filet qu'ils puissent utiliser tout au long de leur existence.

Un tel enjeu, il n'est pas sûr qu'il soit l'objet de toutes les attentions, d'autant plus que l'histoire de l'éducation montre qu'il correspond à une très vieille préoccupation. Un des concepts que j'ai donc particulièrement travaillés à partir de ma thèse d'habilitation en histoire de l'éducation, est celui de «rémanence»: l'histoire devrait nous aider à mieux comprendre les phénomènes qui ont certes laissé des traces jusqu'à nous, des traces partielles, ce qui complique le travail de l'historien, mais révélant des phénomènes dont l'origine, la genèse, nous est complètement étrangère. La «classe», tout le monde sait ce que sait, mais personne n' imagine un seul instant que les raisons qui ont présidé à son invention, à partir du XVe siècle, contrastent avec la conception que nous en avons aujourd'hui...

Ainsi, l'histoire est dans le pré, d'après le titre de votre dernière leçon? Il «suffit» d'observer et de faire parler le paysage et son organisation pour comprendre l'histoire et l'évolution d'une région?

Comme les paysans de mon doctorat étaient éleveurs gruériens, j'ai voulu dire par là que mon parcours a démarré dans les pâturages de la première économie herbagère de la Suisse, une aire particulièrement convoitée, du patriciat d'Ancien Régime aux multinationales de l'agroalimentaire actuelles, en passant justement par l'Etat cantonal de 1900.

Nous sommes en pleine rémanence: les grandes clairières que chaque automobiliste aperçoit de la N12 dans les pentes de la Gruyère sont le résultat de défrichements majeurs qui ont permis la production d'un fromage à pâte dure transportable permettant aux armées, à partir des Guerres d'Italie, à la Renaissance, de disposer d'un produit de subsistance commode. Ce paysage façonné par une économie, comme c'est le cas partout dans le monde pour la laine, le blé ou la vigne, nous le contemplons chaque jour sans rien connaître aux raisons qui l'ont façonné, à leur cause première, profonde... Or aujourd'hui, avec la révolution des transports et l'industrialisation de l'économie herbagère, les zones tropicales sont déforestées pour contribuer à l'alimentation de nos propres vaches, trop nombreuses dans nos propres pâturages pour satisfaire à notre propre consommation de viande et de produits laitiers. Nous en sommes à un nouveau concept, très familier désormais de l'histoire enseignée, l'histoire «connectée»: non seulement vous avez besoin de prendre en compte la longue durée de l'histoire nouvelle pour expliquer le monde actuel, mais vous devez aussi associer à cette échelle celle de l'espace, de manière à saisir l'environnement et les effets dévastateurs de son exploitation, à l'aune des continents qui collaborent, bon gré mal gré, à l'économie des pays avancés. Tout comme l'industrie anglaise du coton a dû supplanter la production locale de laine pour parvenir à répondre à la demande d'une population croissante, au XVIIIe siècle, et organiser un trafic triangulaire de sinistre mémoire, en fait quadriangulaire parce que l'Asie y était associée, permettant d'y parvenir à bas coût, pour habiller le monde et satisfaire les besoins de profit des grandes familles aristocratiques en train de se transformer en familles capitalistes... On le voit, pour de telles histoires, il n'est plus de mise de se confire à la simple et réductrice représentation issue de la «suite des choses jusqu'à nous» selon le plan d'études des jésuites de 1599!

La notation des élèves de 1 à 6 a été inventée par les jésuites pour indiquer une progression, comme des niveaux d'acquisition?

Encore un domaine où il faut avoir recours au concept de rémanence. En effet, les raisons pour lesquelles nous «mettons des notes» aujourd'hui ne sont pas celles de

Le professeur Jean-Luc Gartner, Président du Département des Sciences de l'éducation, a le plaisir de vous inviter à la leçon d'adieu que donnera M. Pierre-Philippe Bugnard, Professeur titulaire

L'histoire est dans le pré !
Pâturages, pupitres, cathédrales...
Les objets d'un demi-siècle d'indiscrétion

Charmey
Joseph Kuhn-Bellin 1859
Musée Gruérien-Bulle

Le jeudi 10 septembre 2015, 19h15
Auditoire G140 Université, site de Pérolles II,
Bd de Pérolles 30, Fribourg

Une dernière leçon magistrale pour montrer le travail d'une vie d'historien entre fiches papier et nouvelles technologies.

leur origine! Les jésuites, soucieux de ne plus abuser des châtiments corporels – les «correcteurs» peignent à «corriger les élèves» en leur infligeant les coups que méritent leurs «fautes» – imaginent ce qu'on appellerait un référentiel de compétences: six «notes» - en fait six numéros - désignent six «niveaux» au sein desquels sont classés – dans le groupe «classe» – les élèves. Pour l'élève, il s'agit de se rapprocher du meilleur niveau, celui marqué par la «note 1». Ils peuvent «corriger leurs copies» eux-mêmes en fonction d'un «corrigé». Puis viennent les points, «bons» et «mauvais». Finalement, on considère les «notes» pour les chiffres d'une échelle de valeurs, permettant de constituer un quotient sco-

L'examen d'Albert Anker (1862). Tout comme la «classe», l'autre grande structure pérenne de l'école, l'«examen» est sans doute, explique P.-Ph. Bugnard dans son habilitation, l'invention scolaire dont la genèse reste la plus obscure.
© Kunstmuseum Bern

laire appelé «moyenne», seuil déterminant la «promotion» ou le «redoublement». Pour l'élève, il s'agit alors d'avoir le plus possible de points, garants de «bonnes notes», sans que celles-ci n'attestent plus un niveau de compétence référencé... Donc les jésuites n'ont pas inventé les notes que nous mettons aux travaux de nos élèves et nous ne mettons pas les notes qu'ils avaient imaginées!

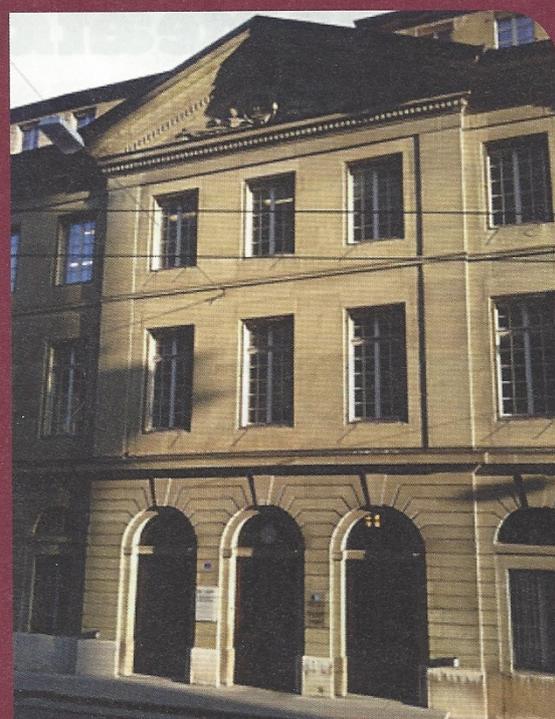
Pour lire cette histoire des pratiques scolaires, que l'on peut comprendre toute entière autour des notions culturelles de «classe» et d'«examen», il faut recourir aux outils de pensée de la nouvelle histoire: la longue durée révélatrice d'une périodisation des phénomènes qui échappe à la conscience contemporaine, avec le crible de la rémanence. C'est à une telle histoire que je me suis consacré dans les travaux lancés autour de ma thèse d'habilitation. Une histoire révélant nos systèmes éducatifs actuels comme tributaires d'une ségrégation pédagogique dont nous nous efforçons toujours de sortir, depuis les années 1960. Ségrégation pédagogique en deux ordres d'enseignement réservés, elle-même fondée sur une ségrégation sociale, en particulier urbaine, propre aux Temps modernes et prenant le contre-pied de la manière de vivre entre classes différentes dans la même rue de la société médiévale.

Durant l'époque de Girard, la fameuse pétition de Bulle 1830 était un acte complètement futuriste: réclamer davantage de «sciences» à l'école?

Girard aurait pu rédiger une telle pétition, une des plus caractéristiques des trente autres lancées, seulement à Fribourg, en 1830. On réclame alors «le changement de la forme de gouvernement» – c'est-à-dire le libéralisme politique, première marche de la démocratie en Europe, ainsi qu'un système éducatif qui ne privilégie pas «les élégantes bagatelles», le grec et la latin, «tout juste bons pour ces papillons qui viennent butiner les fleurs de la pauvre Helvétie», les fils des grandes familles françaises inscrits chez les jésuites! Non, «ce qu'il faut à la robuste jeunesse de la pauvre Helvétie, ce sont les arts industriels... et c'est justement ce qu'on ne veut pas!».

Girard, de son côté, a bien proposé pour la République helvétique un plan d'études qu'avait déjà imaginé Diderot cinquante ans plus tôt, et qui consistait à placer les «choses» – les sciences –, avant les «mots» – les lettres –, dans l'esprit des Lumières, contre la *Ratio studiorum* des jésuites.

Mais Girard a fait bien plus. Il a tout simplement proposé, et momentanément ébauché voire réalisé, un système éducatif moderne: une école dont la fréquentation n'est limitée ni par l'état – le niveau de richesse –, ni par la condition – le niveau social – de ses élèves. Une école dont la méthode permet à chacun de progresser à un rythme propre, dans des apprentissages qui aident à s'émanciper. Tentons la liste de telles modernités: les progressions individuelles sans redoublement, sans notes, sans châtiement corporel... l'instruction publique



L'école des garçons de Fribourg (1819)
Selon P.-Ph. Bugnard, Girard est un des rares pédagogues à avoir réussi une harmonie entre aménagements scolaires, architecture et pédagogie.
Photo P.-Ph. Bugnard 2014

(ce qui n'est pas encore l'école pour tous), c'est-à-dire un accès à l'école primaire par le plus grand nombre possible et au secondaire par ceux qui en ont le mérite, non pas seulement les moyens... l'enseignement de la langue française (allemande...) pour développer la culture, ce que les patois ne peuvent faire... la gratuité (encore impossible pourtant)... l'enseignement professionnel et l'anglais... une architecture au service de la pédagogie, inscrite dans des «palais scolaires» permettant par l'aménagement d'espaces généreux de gérer un système «en gradation et mutuel» où les moniteurs ont la place pour enseigner à leurs pairs moins avancés, dans les bancs et le long des tableaux muraux... Autant de réformes tentées à partir de 1800, avant d'être interdites, en 1823, au prétexte majeur que la hiérarchie sacrée de l'enseignement était trahie! Pensez, un fils de petit commerçant plus avancé venant aider un camarade d'extraction patricienne! La pression de l'opinion et de l'Évêque sur les autorités ont fait pencher la balance en faveur de la restauration de l'école ancienne.

Leçon d'adieu du Professeur Pierre-Philippe Bugnard,
Université de Fribourg, 10 septembre 2015,
Hommage de son collègue le Professeur Eirick Prairat,
Université de Lorraine Nancy

Eloge du tact

Il y a des moments où les mots traduisent bien les impressions et les sensations si subtiles des relations humaines. L'hommage de son collègue Eirick Prairat lors de la leçon d'adieu de Pierre-Philippe Bugnard a permis de faire l'éloge du tact, cette civilité relationnelle si difficile à définir parce qu'elle s'éprouve en situation. Merci à M. Prairat de permettre ici d'en retranscrire quelques extraits. (Christian Yerly)

Je voudrais déjà dire combien je suis content de pouvoir prendre la parole ce soir.

D'avoir la chance de parler de Pierre-Philippe, non de ses travaux mais bien de Pierre-Philippe, de pouvoir lui dire quelques mots plus personnels. Car, vous le savez, les universitaires se croisent dans des colloques, des symposiums, des congrès; ils discutent de leurs travaux, de tels articles ou de tels auteurs, leurs échanges à bien y regarder demeurent bien souvent platement professionnels.

Mon propos n'est pas, pour autant, une confidence, c'est un propos public... C'est plutôt un exercice de remerciement ou plutôt de gratitude. Disons «gratitude», c'est peut-être le bon mot.

Il y a aussi chez Pierre-Philippe quelque chose qui est de l'ordre de l'élégance, une manière de s'avancer, d'entrer en contact, d'engager la relation sans jamais la forcer.

Et cette élégance tient à son tact. Ce n'est pas chose de peu le tact, c'est essentiel.

Je n'ai jamais eu l'occasion de dire à Pierre-Philippe ce que je dis en ce moment. Il faut, je crois, prendre le temps de dire les choses, les vies sont si rapides, les vies professionnelles parfois si brèves.

Alors disons-les! Disons-les simplement! Il y a du tact chez Pierre-Philippe.

Le tact, comme qualité relationnelle qui s'invente en situation.

Je crois que l'on ne comprend ce qu'est le tact qu'en le distinguant de cette autre qualité relationnelle qu'est la civilité. Vive la civilité, bien évidemment! Mais le tact n'est pas la civilité.

La civilité est respect des usages et des conventions établies alors que le tact se manifeste précisément là où les préconisations et les recommandations viennent à manquer. On peut inventorier les règles et les préceptes de civilité pour en faire des recueils et des traités, mais rien de tel avec le tact car il s'invente dans son effectuation même.

Tout comme on parle de «vide juridique» pour signifier ces moments où aucune règle de droit ne vient nous guider, nous pouvons parler de «vide social» pour signifier ces moments qui échappent à la codification des normes et des usages.

Le tact se manifeste dans ces moments de vacance normative. Il est vertu de l'intervalle.

Il est, plus précisément, à la fois sens de l'adresse et sens de l'à-propos. Sens de l'adresse car l'homme qui a du tact ne parle pas à Paul comme il parle à Jacques et il ne parle pas à Jacques comme il parle à Pauline.

Le tact est aussi sens de l'à-propos: sens de ce qui peut être dit et comment il faut le dire, sens aussi de ce qui doit être tu.

Il y a dans le tact une intelligence des situations, une manière appropriée de se rapporter à autrui. Le tact n'est pas simple habileté relationnelle mais bel et bien vertu. Car il s'y manifeste une sensibilité à autrui.

Dans le tact s'esquissent, voyez-vous, les premiers mots et peut-être d'abord les premiers silences d'une éthique de la parole. Je crois que c'est cela qui m'a le plus séduit chez Pierre-Philippe: son sens du tact.

Kipling a raison: «Il n'y a pas de plaisir comparable à celui de rencontrer un vieil ami, excepté peut-être... celui d'en faire un nouveau.»

ANNEXE 3.1

Publications du Prof. Bugnard auxquelles il est fait allusion dans la leçon

(par ordre de mention)

- . «Affabulation et utopie: «Le Conto dè Grevîre», une coraule à travers les âges». In: *Annales fribourgeoises* LV/1979-1980. Fribourg 1983, pp. 115-154. Contribution au séminaire de musique populaire de l'Institut de musicologie de l'Université de Fribourg (Dir. TAGLIAVINI L.-F.).
- . *La vie politique à Charmey en Gruyère dans la seconde moitié du XIX^e siècle*. Mémoire de licence, in: «Études et recherches d'histoire contemporaine» no 33. Fribourg Éditions universitaires 1976, 169 p. Version remaniée et condensée, in: *Annales fribourgeoises* LIII/ 1975-1976. Publication de la Société d'histoire du canton de Fribourg 1976, pp. 121-199.
- . *Le machiavélisme de village. La Gruyère face à la République chrétienne de Fribourg (1881-1914)*. Thèse Lettres version publiée. Lausanne, Le Front Littéraire, Collection «Le Front Université» 1983, 527 p. (ill.). Préface de Maurice Agulhon, du Collège de France.
- . «Un aristocrate suisse au temps de la démocratie représentative». Essai de micro-histoire». In: *Revue Suisse d'Histoire* vol. 42-3/1992, pp. 193-217.
- . *Broc, village de Gruyère*. Éditions Monographic Sierre, Collection «Mémoire vivante» (Dir. Bernard CRETTEAZ e.a.) 1987, 221 p. (ill.). BUGNARD.
- . «Une convoitise aristocratique de la terre. Les pâturages de Charmey depuis le XVIII^e siècle». In: *Pro Fribourg*, Fribourg Méandre Éditions 125/1999, pp. 13-25.
- . *Le Temps des espaces pédagogiques. De la cathédrale orientée à la capitale occidentée*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy “Questions d'éducation et de formation” 2007, 336 p., ill.
2^e éd. revue et augmentée, papier : <http://www.lcdpu.fr/livre/?GCOI=27000100896990/>, en ligne : <http://www.edulor.fr/produit/11/9782814304277/>, Nancy : Presses Universitaires de Nancy & Éditions universitaires de Lorraine, 2013, 396 p., ill.
- . «L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats. Introduction» (avec François Audigier & Philippe Hertig). In : *Cahier de la Section des Sciences de l'Éducation* “Pratiques - Théorie”, n° 130 / Juillet 2011. Genève : Université de Genève - Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation & ERDESS, pp. 7-23.
- . «Entre transmission et construction : les interactions élèves-enseignants». In : *L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats*, Cahier de la Section des Sciences de l'Éducation “Pratiques - Théorie”, n° 130 / Juillet 2011. Genève : Université de Genève - Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation & ERDESS, pp. 161-190.
- . «La Suisse et le III^e Reich Recherche historique et contenus des manuels en usage dans le secondaire helvétique en 1997 » in *Revue Historique Vaudoise 1997*, Lausanne Société Vaudoise d'Histoire et d'Archéologie 1997, pp. 125-146.
- . «Rapports, mémentos, manuels... “Et bien, apprenez maintenant!”», in: *Revue Suisse d'Histoire*, Bâle Schwabe 51^e année 3/2001, pp. 354-363.
- . «Mémoire et histoire. Enquête sur la mémorisation et l'enseignement de l'histoire en Suisse romande (1997)», (5-6 P / sec. I / sec. II, 530 dossiers dépouillés), in: *Le Cartable de Clio*. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire, Lausanne LEP 1/2001, pp. 90-98.
- . *Histoire 3*. Manuel d'histoire générale pour le secondaire. T. 3, XIX^e et XX^e siècles. Fribourg Fragnière 1992, 240 p. Cartes, tabl., ill. (T. 1/1990; T 2/ 1991, en collaboration). «Histoire de l'art: du XVIII^e au XX^e siècle; L'Entre-deux-guerres; L'Est contre l'Ouest; Le Nord dans le Sud; Le Monde actuel», in: *Histoire 3*, manuel d'histoire générale pour le secondaire. Fribourg Fragnière 1992, pp. 94-109, 132-171, 190-279.

. *Histoire 1, 2, 3. Pour le maître...* Livre du maître de la collection des manuels *Histoire 1, 2, 3*. Fribourg : Éditions Fragnière 1995, 200 p. (en collaboration). En particulier : «"The Big Boom": un outil pour enseigner l'histoire...», pp. 3-17 ; «Les guerres de l'ex-Yougoslavie (1991-1994) : histoire immédiate, enseignement de l'histoire et vision tragique du monde» (12 p.).

. «La séquence vue par les élèves : apprentissages et appréciations» (en participation, avec Philippe Haeberli, Philippe Hertig, Pierre Varcher), In : *L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats, Cahier de la Section des Sciences de l'Éducation "Pratiques - Théorie"*, n° 130 / Juillet 2011. Genève : Université de Genève - Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation & ERDESS, pp. 191-220.

. *Du télémark au grand-hélicoptère. Histoire du ski club Charmey en Gruyère (1933-1983)*. Bulle Imprimerie La Gruyère 1983, 80 p.(ill.).

. *Du stand au tsukahara. Un demi-siècle de gym, d'athlétisme et de jeux aux nationaux à Charmey. (1956-2006)*, © Comité du 50e FSG Ch., Fribourg : Imprimerie St-Paul 2006, 50 p.

. «Un regard historien sur l'examen classique. Palimpseste des finalités de la civilisation sacrée et des prescriptions de la société d'ordres». Conférence plénière au Colloque international de l'ADMÉE-Europe, Liège 2003. In : *Actes du Colloque Évaluation entre efficacité & équité*, Liège Université de Liège 2004, pp. 55-65.

. «La note, invention des Temps modernes», in : *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin L'apprentissage de la lecture*, n° 1/2004, pp. 89-96.

. «Faut-il suivre le sens commun ou la recherche ? L'école, lieu commun du sens commun : "1515" et PISA», in *Bulletin du GAPP*. Genève n° 102, printemps 2006.

. «Les savants pédagogues de l'An III et l'émergence de la didactique», leçon d'habilitation pour l'obtention de la *venia legendi* en histoire de l'éducation. In : *Instituteurs et institutrices à Fribourg – Deux siècles de formation*. Fribourg Éditions Saint-Paul 2006, pp. 103-122.

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

. «Pourquoi l'école échoue ? Le diable est caché dans la "moyenne"». Hommage à Philippe Meirieu», in *Le Temps «Débats»*, 15 janvier 2015, p. 11. Voir aussi : <http://blogs.mediapart.fr/edition/les-invites-de-mediapart/article/060115/lecole-des-notes-qui-sonnent-faux-hommage-philippe-meirieu> «À l'école, des notes qui sonnent faux. Hommage à Philippe Meirieu», Édition "Les invités de Mediapart", 06.01.2015.

. «Le XVII^e siècle a scellé une révolution qu'il est grand temps de dépasser : celle des notes et de la classe !», in : *Le Cartable de Clio*. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire. Lausanne LEP 6/2006, pp. 289-307, ill.

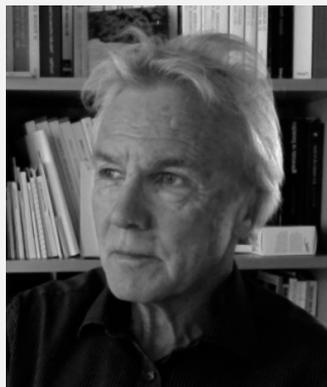
. *Un pédagogue à l'origine de l'école actuelle. Anthologie – Biographie du Père Grégoire Girard (1765-1850)*, Neuchâtel : Alphil - Presses universitaires suisses, 2016 (coord., avec OSER Fritz, DELGADO Mariano, PYTHON Francis), 250 p.

. *Biographie*, in *Un pédagogue à l'origine de l'école actuelle. Le Père Grégoire Girard (1765-1850). Textes essentiels*. Presses universitaires suisses – Alphil : Neuchâtel 2016, pp. 213-263.

. *Girard*, Lausanne : Loisirs et pédagogie «Les grands pédagogues», 2017, 136 p. ill.

. «Le collègue Saint-Michel de Fribourg. Une pédagogie du décor face à l'émulation des Alpes». In : *Une école à la mesure des Alpes. Contribution à une histoire de l'enseignement secondaire* (FAVIER René e.a. dir.). Grenoble Presses universitaires de Grenoble 2009, pp. 63-83.

ANNEXE 3.2



CV - Pierre-Philippe Bugnard

(2016)

Professeur titulaire émérite de l'Université de Fribourg, docteur en lettres (histoire et musicologie) et en histoire de l'éducation (thèse d'habilitation), Pierre-Philippe Bugnard est directeur éditorial de la revue suisse et internationale *Didactica Historica* et vice-président de l'Association internationale de recherche en didactique de l'histoire (AIRDHSS). Il a enseigné l'histoire de l'éducation aux universités de Fribourg, Neuchâtel et Rouen de 1995 à 2015.

Né en 1949, titulaire d'un baccalauréat A (lycée-collège de Sion, latin-grec) et d'une licence en Lettres (Université de Fribourg, histoire moderne et contemporaine, histoire suisse et musicologie), Pierre-Philippe Bugnard a soutenu en 1982 une thèse en histoire contemporaine après des études aux universités de Fribourg et de Paris I (Panthéon-Sorbonne).

Il a enseigné l'histoire de l'éducation (thèse d'habilitation en 2003) et la didactique de l'histoire depuis 1986 au Département des sciences de l'éducation pour la Chaire de pédagogie et le Centre d'enseignement et de recherche de la formation des enseignants de l'Université de Fribourg, l'histoire des conceptions éducatives pour le Master de recherche francophone à distance (MARDIF) et le Master européen de recherche en sciences de l'éducation (MERSE) de l'Université de Rouen, depuis 2002. Il a aussi enseigné l'histoire de l'éducation à l'Université de Neuchâtel de 1999 à 2005.

Il a présidé de 1996 à 2015 le *Groupe d'étude des didactiques de l'histoire de la Suisse romande et italienne* publiant la revue *Le Cartable de Clio*, *Didactica Historica* depuis 2015 dont il a assumé la direction éditoriale. Il participe aux Conseils scientifiques Pestalozzi (Yverdon) et Oberlin (Waldersbach, France) ainsi qu'aux comités de lecture de plusieurs revues de sciences de l'éducation en Suisse et à l'étranger. Il a collaboré à l'ERDESS (Équipe de Recherche en Didactique et Épistémologie des Sciences Sociales) comme co-requérant avec le prof. François Audigier (requérant principal, Université de Genève) un Fonds national de la recherche scientifique 2007-2012 sur l'épistémologie et la didactique de l'Éducation au Développement Durable. Il est vice-président de l'*International Research Association for History and Social Sciences Education* depuis 2009.

Il travaille avec une équipe d'historiens de l'éducation fribourgeois à la création d'un Centre Girard-Fribourg de recherche et de médiation de la pédagogie girardine et des ordres religieux enseignants comme site de l'Itinéraire culturel européen des pédagogues.

Champs de recherche

Histoire de l'éducation. Architecture et pédagogie : l'environnement monumental considéré comme espaces d'enseignement, en longue durée.

Didactiques de l'histoire et des sciences sociales. Les modes de pensée scolaires dans les disciplines contributives à l'éducation au développement durable.

Enseignements 2010-2015

Cours d'histoire de l'éducation "Longue durée et rémanences éducatives" (pour étudiant-es au MERSE). Cours général d'histoire de l'éducation (pour étudiants en sciences de l'éducation et en formation professionnelle). Ateliers préparatoires au master de recherche en éducation MARDIF "La césure nord/sud de l'alphabétisation en Europe", "Le concept de *cycle pédagogique* au miroir de la longue durée". Cours-séminaires de didactique de l'histoire pour étudiants du DAES I & II. Cours spécifique "Architecture et pédagogie" et laboratoire "Éducation au développement durable" (pour étudiants en formation professionnelle).