Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 67/1976 (1976)

Artikel: Histoire nationale et civisme
Autor: Tripet, Edgar
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-116542

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Histoire nationale et civisme

Préambule

A l'inverse de la plupart des disciplines qu'on enseigne dans les écoles, l'histoire nationale et l'instruction civique ne proposent pas uniquement aux élèves l'acquisition d'un savoir ou l'enrichissement de la culture générale. Elles s'inscrivent également dans une perspective politique. En effet, lorsque l'histoire nationale explique la genèse et le développement de l'identité nationale, elle situe et justifie l'existence de l'Etat national, dont l'instruction civique commentera la structure et le fonctionnement. C'est dire combien le double enseignement de l'histoire du pays et du mécanisme de ses institutions prend de place dans la formation de la conscience nationale et du sens civique.

Qu'en est-il aujourd'hui de cette conscience nationale et de ce sens civique? Songeons à la pauvreté des commentaires qui, les lendemains de votations, tentent d'interpréter un abstentionnisme électoral croissant. Après les doléances d'usage, journalistes ou hommes politiques cherchent des causes, et s'en prennent parfois à l'information, jugée insuffisante ou inadéquate. Mais plus souvent, et parce que jamais le citoyen n'a eu autant qu'aujourd'hui l'occasion d'être informé, ils s'en prennent à l'école: accorde-t-elle vraiment à la formation du citoyen tout le soin et le temps qui lui reviennent? Donne-t-elle vraiment aux jeunes le goût de prendre leurs responsabilités civiques? Il se trouve pourtant qu'on n'a jamais vu fleurir dans l'école autant de méthodes, issues d'autant d'idéologies pédagogiques qui toutes visent à accroître le sens de la responsabilité chez les jeunes. Serait-ce sans profit évident pour la cité?

Le problème est peut-être ailleurs. On serait même en droit de se demander si vraiment l'accumulation du savoir historique et civique fait le bon citoyen. Selon toute apparence, ce n'est pas elle qui encombrait l'esprit des plus fidèles Confédérés de jadis. On l'a déjà dit: tout se passe plutôt comme si la place du citoyen dans son pays, de l'homme dans le monde s'était faite incertaine et que, devant des développements historiques sur lesquels il n'a pas suffisamment de prise, ce citoyen manquait des certitudes qui furent une fois les siennes.

Dès lors, que peut l'école? Est-elle le lieu où, au-delà de l'instruction, civique ou non, qu'on lui demande de dispenser, l'enfant peut trouver le sens de sa participation à la vie de la communauté?

Lorsqu'on attend d'elle qu'elle forme des hommes et des femmes conscients de leur identité nationale et prêts à assumer dans le pays leurs tâches civiques, on lui donne une fonction autant politique qu'éthique. N'attendrait-on pas d'elle plus que ce qu'on lui reconnaît le droit de donner?

Le but des réflexions qui suivent est moins d'apporter des réponses à ces questions que de chercher les conditions qui permettraient d'en trouver quelques-unes. L'école n'est pas seule en cause ici, mais également la société, dont l'école n'est qu'un rouage. Lorsqu'on relève des carences dans certains enseignements, il ne suffit pas d'affirmer que le niveau des exigences s'est abaissé; il faut reconnaître aussi qu'on manque des certitudes qui permettent d'avoir ces exigences. C'est ainsi que, lorsqu'on juge l'enseignement du civisme insuffisant ou ennuyeux, trop ou pas assez orienté (pour ne pas dire bien ou mal orienté), on pourrait se demander avant toute chose quelle option politique détermine le poids du fait national, les finalités, les moyens et l'extension de l'enseignement du civisme. Questions que les pays d'Europe se posent, lorsqu'on examine les réformes françaises de l'enseignement ou les diverses options pédagogiques des Länder allemands; questions auxquelles les superpuissances donnent des réponses peu ambiguës, parce que la puissance supporte mal l'ambiguïté...

L'initiation civique

L'enseignement du civisme apparaît généralement dans les programmes d'études à la fin de la scolarité obligatoire. En s'efforçant d'ouvrir l'adolescent à la réalité socio-politique dans laquelle il aura à vivre, cet enseignement contribue à intégrer l'adolescent au monde des adultes. Or, que fait la société aujourd'hui pour lui permettre ce passage difficile de la dépendance de l'enfance à la responsabilité civique et civile?

A vrai dire, pas grand-chose. L'école, après avoir commencé par lui donner l'illusion que toutes les portes de l'avenir lui étaient ouvertes, les lui ferme une à une à travers les chicanes d'une sélection inévitable. Puis l'orientation professionnelle ne lui offre le plus souvent, et en toute objectivité, qu'une gamme de métiers restreinte. Or, parler de choix professionnel, c'est d'abord parler d'argent, de prestige, de puissance sociale – donc d'inégalité. Alors, qu'est-ce qui permet à l'adolescent de dépasser la frustration de cette inégalité, à laquelle la compétition scolaire a donné un premier visage, pour que ne s'ensuive pas un désarroi sans horizon ou le désenchantement?

Jadis, il y avait l'église au milieu du village, le recours tacitement admis par tous au grand dessein d'une autorité transcendante, normative en matière d'éthique et, bien sûr, d'éthique sociale aussi. Naguères encore, tout imprégnée du sens religieux de la communauté sous le vernis de la laïcité, subsistait une éthique républicaine, que l'école primaire a véhiculée et transmise pendant près d'un siècle. Et puis il y

avait le poids, certes écrasant pour les individus, de la communauté qui veillait au respect des normes de l'éthique sociale, que la famille étendue, avec ses relations d'interdépendance codifiées, s'efforçait d'enseigner. La transmission progressive des normes éprouvées par le temps, et par là même peu contestables, se faisait enfin dans l'ordre des générations. L'adolescent, en intégrant peu à peu ces normes (dont les normes civiques faisaient partie), intégrait peu à peu et le monde et le pouvoir de l'adulte, les étapes de cette intégration ayant valeur de rites de passage: première communion, fin d'apprentissage, service militaire pour les hommes (mais il s'agissait d'une société d'hommes), majorité civile et civique, mariage. Après quoi, le scénario se répétait pour la génération suivante. Ce ne devait pas être le bonheur, selon l'image tout individualisée qu'offrent les mirages de la société de consommation. Cette éducation-là ne laissait espérer de bonheur que, gracieusement, comme un surplus. Aussi bien, le bonheur privé, ce n'était pas l'affaire de la société.

L'anthropologie, l'histoire permettraient de multiplier les exemples de ce qu'on appelle l'initiation. On sait qu'il en est de féroces, lorsqu'il s'agit de préparer l'adolescent à une vie qui sera, objectivement, dure; et il n'en est nulle part d'agréable. Le but de l'initiation, c'est qu'à son terme l'adolescent accepte d'assumer les responsabilités de l'adulte à l'égard de la communauté, qu'il détienne le savoir utile que cette communauté peut lui transmettre, qu'il soit armé pour l'existence qu'elle peut lui assurer.

Et aujourd'hui? Il reste bien quelques rites de passage plus ou moins dévalorisés, et certainement fragmentaires. On communie parfois. Moins souvent, on se sent appartenir à la communauté des croyants. Le choix professionnel s'est émietté, les parents peuvent difficilement transmettre des certitudes qu'ils n'ont plus guère, ou que la société et la vie modernes mettent en cause à chaque instant: à peu d'expérience près, l'adulte se trouve la plupart du temps, face à l'existence, dans une situation aussi aléatoire que celle où se trouve l'adolescent. La limite que la réalité impose à la toute-puissance de ses rêves d'enfant, l'adolescent en fait l'expérience dans ces bribes d'épreuves que lui proposent, avec plus ou moins de bonne conscience selon les pédagogies, les examens scolaires; ou la compétition sportive, le passage d'un permis de conduire... Pas étonnant dès lors que, ne se sentant pas vraiment encadré par une autorité assez assurée dans une réalité assez stable, l'adolescent revendique le droit de décider de sa vie et que, immature encore, il attende d'une émancipation précoce les pouvoirs d'une liberté qui, de toute façon, restera pour lui illusoire tant qu'il n'aura pas acquis son indépendance économique. Une indépendance qu'il confondra souvent avec la relative liberté de consommer des adultes, insérés dans le processus de la production.

A quoi il faut ajouter que la famille nucléaire, si elle peut continuer à donner à l'enfant les structures affectives qui détermineront son équilibre psychique, ne saurait plus jouer le rôle socialement formateur de la grande famille de jadis. Alors la famille se tourne vers l'école, vers l'Etat. Elle demande à l'autorité politique et aux institutions qui en dépendent de se substituer partiellement à elle, sans qu'elle puisse

définir jusqu'où elle entend que cette substitution s'opère. Par exemple elle tolère, tout juste, en lui demandant pourtant de s'en préoccuper, que l'école se charge de l'éducation sexuelle. Mais quelle éducation sexuelle est, socialement, possible, si on n'en définit pas clairement l'éthique? Elle confie à l'école la formation de l'adolescent à la vie sociale, à travers l'expérience de la classe. Enfin, elle attend que l'école, par l'instruction civique, forme cet adolescent à son rôle futur dans la cité. Or, et il faut le répéter, ce rôle qui comporte au moins autant de devoirs que de droits, qui exige le sacrifice de plus d'une satisfaction individuelle aux buts poursuivis par la collectivité, se fonde sur une série de valeurs, dont la solidarité n'est que la plus abstraitement générale; mais comment enseigner la solidarité, qui est une notion éthique elle aussi? et comment nuancer cette solidarité, qui ne serait pas seulement celle qui relie entre eux les hommes quelles que soient leur race, leurs croyances et leurs traditions, mais aussi celle qu'on attend plus particulièrement entre les hommes d'une collectivité restreinte, occupant une portion réduite de la planète qu'on appelle la patrie?

L'identité nationale

C'est ici que l'histoire nationale entre en jeu, et que son enseignement fonde celui du civisme.

Revenons à ce que l'ethnologie nous apprend de l'initiation. La connaissance de l'histoire de la communauté, soit la connaissance de ses mythes d'origine et de la geste de son ou de ses héros fondateurs, y prend une place importante. Elle sert à l'adolescent à se situer dans le temps d'une signification, qui l'encadrera en le dépassant et, par l'identification aux modèles proposés, à s'y reconnaître comme on l'y reconnaîtra. Il ne s'agit peut-être pas là d'histoire dans le sens strictement scientifique du terme; mais ce pourrait être plus que de l'histoire puisque, dépassant le récit et l'analyse de l'événement, apparaît l'histoire d'un sujet historique – d'une tribu, d'une nation – et de son projet dans le temps.

A feuilleter les manuels du siècle dernier, c'est cette fonction transhistorique qu'a remplie l'enseignement de l'histoire à l'époque de la formation des identités nationales en Europe. Et c'est cette fonction qu'il cherche à remplir dans les pays neufs où il s'agit, parfois, de fabriquer une histoire qui justifie l'extension géographique d'un concept national chargé de dépasser les antagonismes ethniques, tribaux, voire religieux, comme c'est le cas pour de nombreux pays d'Afrique. En ce sens, l'histoire nationale est aussi une histoire mythique, celle d'un projet politique qui donne sang et vie aux institutions: des institutions elle explique la génétique, de l'histoire elle met en évidence le sens et la finalité nationale.

Si bien que l'enseignement de l'histoire nationale comme celui du civisme nous place devant un choix politique. En effet, il est peu probable qu'un Etat démocratique imagine, et accepte, que les principes qui le fondent ne soient pas explicités et justifiés par une histoire

nationale ad hoc, dont l'aboutissement se trouve être le corpus des institutions qui le régissent. Si on examine le cas particulier de la Confédération, indépendamment de tout réflexe nationaliste, on ne pourra pas comprendre comment elle jouit d'institutions, elles aussi particulières, si l'enseignement de son histoire n'aboutit à établir la nécessité de ces institutions, grâce à quoi aujourd'hui la Suisse existe et vit en paix. En effet, rien ne prédispose des groupes humains aussi différents que ceux qui constituent le peuple suisse à vivre ensemble, sinon le consensus autour d'une certaine conception de la démocratie, et d'une structure politique qui ménage l'identité de chacun des groupes qui le composent. Lorsque Francesco Chiesa, analysant les événements de 1848 au Tessin, affirme que «l'helvétisme du Tessin est étroitement lié à l'assurance de pouvoir demeurer, en tant que membre de la famille suisse, absolument tessinois», il ne fait que mettre en évidence la place centrale qu'occupe le fédéralisme dans la conscience d'être Suisse, l'orgueil national passant, déjà, dans la satisfaction du bon fonctionnement des institutions politiques chargées d'assurer la liberté des individus et des collectivités régionales. C'est dire qu'une pédagogie, au service de la communauté suisse, ne peut pas faire autre chose que de présenter les principes de base qui ont permis la coexistence des différentes identités suisses comme des valeurs, et par là de lire, à travers l'histoire suisse, un projet historique autant que symbolique né du côté du Grütli, et auquel participeraient, par adhésion au symbole, même les tard venus dans la Confédération, dont nous autres les cantons latins faisons partie. C'est dire encore que, faute d'une mystique unitaire rassemblant les hommes dans l'exaltation collective d'une grande nation, d'une culture, du mirage impérial ou racial, seule l'étude rationnelle de la singularité suisse, à travers celle de ses institutions et à travers l'histoire de leur formation, peut développer chez le futur citoyen la conscience d'appartenir à une communauté suisse, d'en assumer l'héritage, d'en prévoir le futur.

Le choix politique et le choix pédagogique

On voit les principales objections qui peuvent être faites à cette approche du problème.

La première, c'est qu'en tendant à montrer, à travers l'enseignement de l'histoire nationale, le chemin qui conduit nécessairement aux institutions d'aujourd'hui, on opte pour une vision résolument conservatrice, imposant la société telle qu'elle est, avec son idéologie latente, comme un modèle. La conséquence pédagogique étant qu'on ne saurait discuter ce qui est indiscutable: la répression, en quelque sorte.

Une deuxième objection montrerait que cette vision aurait tendance à nous enfermer dans les limites étroites du réduit national, au moment où jamais le sort de notre pays n'a autant dépendu du sort de nos immédiats voisins européens comme des vicissitudes de l'économie mondiale. Ce qui reviendrait à dire que cette même vision serait non seulement conservatrice, mais encore rétrograde.

Dans un cas comme dans l'autre, ces objections déplacent les problèmes sur un autre terrain que celui où on les rencontre; et la première objection se lève aussi aisément que la seconde. J'ai parlé plus haut de la fonction mythique de l'histoire nationale, lorsqu'elle présente comme un projet nécessaire la mise en place d'une identité nationale, pour laquelle des héros sont morts, et pour laquelle le citoyen est appelé, implicitement, à vivre et à mourir: il s'agit moins ici d'histoire que d'un enchaînement d'histoires exemplaires – dont notre histoire nationale est d'ailleurs particulièrement riche. Mais à côté de cette histoire-là, qui sert de racines affectives à l'éthique civique (et sans ce fondement affectif il n'y a pas de sens civique), il y a l'histoire des affrontements politiques, des luttes sociales, des contradictions économiques. Ces conflits, dont notre histoire est riche aussi, aboutissent à des solutions spécifiques, qui peuvent être remises en cause lorsque l'équilibre des tensions, que ces solutions assuraient, se trouve compromis. C'est alors que l'occasion est donnée à la réflexion analytique de s'exercer librement et de permettre, à travers l'examen des faits du passé, la formation du jugement critique et politique. C'est ajouter que la légitimité des institutions existantes ne peut plus venir du seul fait qu'elles existent, mais du fait qu'elles répondent encore ou non à la réalité du rapport des forces politiques, économiques et sociales actuel, qu'il s'agit également d'analyser: nous sommes passés de cette façon, tout naturellement et sans solution de continuité, de l'histoire nationale plus ou moins mythique (et par là même adaptée aux plus jeunes élèves), à la formation de l'opinion politique, soit à l'instruction civique. Pédagogie difficile, mais pédagogie de la réalité, et de la liberté aussi; pédagogie dont l'exercice devrait occuper beaucoup du temps de la dernière année de la scolarité obligatoire, et être repris systématiquement dans l'enseignement ultérieur des classes professionnelles, techniques et supérieures.

La seconde objection est à aborder à partir du même postulat: que cela a encore un sens d'affirmer une identité suisse (qui ne peut être qu'une identité politique, puisque l'identité culturelle du pays est composite) face aux grands concepts se référant à des identités plus globales: concepts géographiques et culturels (comme celui d'Europe); concepts socio-économiques (comme ceux de société de consommation, de capitalisme ou de socialisme); idéologies (comme le cosmopolitisme libéral ou l'internationalisme prolétarien), etc.

Soyons clair: on peut aborder l'histoire de la Suisse et de ses institutions à partir de concepts généraux, dont notre histoire ne représenterait qu'une illustration particulière. A l'inverse, on peut partir du fait suisse pour examiner ensuite dans quels ensembles plus vastes il s'intègre et se laisse comprendre. Le choix de l'une et de l'autre entrée est, encore une fois, un choix politique. Mais, quel qu'il soit, il y a un cheminement psychologique du développement de l'enfant, dont le choix politique aura à tenir compte autant que la pédagogie.

L'enfant s'identifie à ses parents pour commencer, puis intègre peu à peu, par un élargissement de cette identification, son milieu social, culturel, son village ou sa ville, etc. Que l'identification réussisse ou non, cela ne nous concerne pas ici; pas plus que la révolte, si et

lorsqu'elle intervient. L'essentiel demeure que l'enfant a besoin de s'ouvrir au monde par un processus d'identification, qui lui permet de se reconnaître dans les images que ce monde lui offre. Or chacune de ces images, une fois intégrée, implique un seuil de cristallisation politique différent: je suis de ma ville – et c'est l'esprit de clocher qui domine; je suis de ma région – et c'est une parenté culturelle que je me reconnais avec d'autres; je suis de mon pays – et alors intervient un concept moins affectif que politique et rationnel: me voilà Suisse parce que la Suisse me permet d'être de mon canton, de ma religion, de ma ville, librement. Au-delà, l'intégration de niveaux de réalité plus larges suppose que des seuils culturels sont dépassés: je suis Européen, parce que je me sais appartenir à une civilisation véhiculant un ensemble de valeurs particulières, signifiées par des formes spécifiques. A la limite, j'appartiens à la grande famille humaine et alors mon histoire, nationale ou non, s'abolit – l'histoire cédant le pas aux sciences humaines, à une phénoménologie historique de l'espèce ou à une anthropologie diachronique totalisatrice. Mirages on ne peut plus ambitieux pour la pédagogie lorsqu'on songe que CIRCE II cède à leurs enchantements pour les enfants de 9 à 11 ans...

La question, pour la pédagogie, est de situer le point de vue d'où on observera le réel – et ce point de vue ne peut être que celui où se situe le réel dans lequel vit la société, soit la conscience qu'elle prend de son réel. Au-delà commence l'abstraction, la vision conceptuelle, le millénarisme idéologique, peut-être le réel de demain. Or ce réel, aujourd'hui et d'aujourd'hui, est encore national ou régional. Mieux encore: régional *et* national, pour la Suisse en particulier comme pour les pays qui, pour avoir sacrifié au mythe national unitaire, sont affrontés à la résistance et au réveil des régions. Que, après coup, à partir de cette réalité, on élargisse l'horizon, rien n'est plus nécessaire, rien n'est plus légitime: l'interdépendance des peuples européens, l'interdépendance des nations du monde trouvent, dans la réalité nationale même, les preuves suffisantes de leur existence – qu'on lise cette interdépendance dans le réseau permanent et serré des échanges culturels de l'aire européenne, ou qu'on la lise dans le flux des mouvements économiques mondiaux. Mais on ne saurait renverser la présomption, pédagogiquement parlant, et ignorer que la conscience du monde s'élargit du particulier au général; qu'il y a un cheminement de l'histoire de l'enfant, et de l'histoire chez l'enfant, dont la pédagogie ne saurait forcer le cours sans que son objet perde dans la conscience de l'enfant les racines qui le nourrissent.

En bref...

Quelques mots pour conclure, et pour résumer les pages précédentes:

– Notre Etat fédéral et démocratique est le fruit d'une longue évolution dans laquelle nombre de conflits ont trouvé leur solution. Ces solutions sont inscrites dans le corpus de nos institutions. Cela revient à dire que l'enseignement de l'histoire nationale et celui de l'instruction

civique doivent aller de pair – la finalité de la diachronie historique se trouvant dans la synchronie institutionnelle contemporaine.

– Un tel enseignement demeure un exercice académique, certes formateur pour l'esprit, si on ne lui donne pas sa finalité politique, qui est de fournir au pays des citoyens responsables, conscients de l'héritage du passé, capables de le gérer et de le faire fructifier dans le sens des besoins actuels de la communauté nationale. A cette fin, il faut au préalable déterminer le poids et la valeur qu'on accorde au concept national – un concept auquel les superpuissances sont demeurées on ne peut plus fidèles. Mais le citoyen n'adhérera à ce concept que si on lui donne une base affective solide, soit en faisant de ce concept un élément constituant de son identité personnelle. Pratiquement, cela signifie que, dans les premières années de la scolarité, au moment où l'enfant est susceptible de s'identifier aux modèles qu'on lui présente, il faut accorder une large place à une histoire nationale mise à sa portée, et insister sur la spécificité de la Confédération par rapport aux autres ensembles nationaux, ceci d'autant plus que cette spécificité n'est pas aussi apparente que là où une langue, une culture ou une idéologie unitaire donnent le ton.

– Enfin, et parce qu'il s'agit non pas de répéter un nationalisme désuet, mais de former à la conscience de la réalité, lorsque l'adolescence cristallise les données de l'enfance, il est possible de passer à une analyse qui sera critique autant qu'autocritique, aboutissant à la formation du jugement politique. Il est possible d'élargir le champ de la conscience en élargissant l'horizon historique et politique. Il est possible de développer un civisme européen, un civisme planétaire même, à condition que chaque fois les racines organiques de l'épanouissement de la conscience se nourrissent dans l'humus d'une terre originelle que nous continuerons à appeler la patrie, quelles que soient les frontières qu'on lui dessine.

EDGAR TRIPET
Directeur du Gymnase cantonal
de La Chaux-de-Fonds