

Zeitschrift: Actes de la Société jurassienne d'émulation
Herausgeber: Société jurassienne d'émulation
Band: 97 (1994)

Rubrik: Enseignement de l'histoire : quels enjeux ? : 13e colloque du Cercle d'études historiques de la Société jurassienne d'émulation

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: 30.01.2026

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

**13^E COLLOQUE
DU CERCLE D'ÉTUDES HISTORIQUES
DE LA SOCIÉTÉ JURASSIENNE D'ÉMULATION
SOUS LA DIRECTION D'ALINE PAUPE**

Enseignements de l'histoire: quels enjeux?

**Actes du colloque tenu à Porrentruy
le 26 mars 1994**

Société jurassienne d'Emulation

13^e COLLOQUE
DU CERCLE D'ÉTUDES HISTORIQUES
DE LA SOCIÉTÉ JURASSIENNE D'ÉMULATION
SOUS LA DIRECTION D'ALAIN RAUPE

Enseignements de l'histoire: quels enjeux?

Actes du colloque tenu à Porrentruy
le 26 mars 1994

Société jurassienne d'émulation

AVANT-PROPOS

par François Kohler

A l'invitation du Cercle d'études historiques de la Société jurassienne d'Emulation (CEH), une septantaine de personnes se sont réunies à Porrentruy, le 26 mars 1994, pour débattre d'un problème qui ne concerne pas seulement les historiens et les enseignants en histoire, mais bien la société en général. Lors du colloque d'Amiens de mars 1968 sur le thème de l'école et la vie, un participant rappelait qu'il s'agissait de «réfléchir ensemble sur le problème le plus important qui se pose à une société, celui de l'éducation de sa jeunesse».

Société d'histoire régionale, le CEH a une double vocation: encourager la recherche sur le passé jurassien (dans la perspective de la Nouvelle Histoire), stimuler la réflexion sur les problèmes que l'actualité pose aux historiens. Les douze colloques déjà organisés par le CEH ont d'abord permis à de jeunes chercheurs de confronter les résultats de leurs travaux aux attentes d'un public intéressé. Ils ont été l'occasion d'ouvrir le débat entre historiens et acteurs de la vie politique, économique, sociale et culturelle sur des sujets tels que les transports, la régionalisation, l'évolution économique, la vie politique et sociale, la tradition orale et l'identité jurassienne.

Le thème de ce treizième colloque a été suggéré par une interpellation au sujet d'une mesure particulière prise dans le cadre de la réforme scolaire mise en route tant dans le canton de Berne que dans celui du Jura. En été 1992, la Société jurassienne d'Emulation était invitée à réagir face à l'adoption d'un nouveau plan d'études prévoyant la diminution des heures consacrées à l'enseignement du français et de l'histoire dans l'école secondaire jurassienne. D'une part, la section de Delémont s'était fait l'écho de l'inquiétude de certains enseignants, d'autre part, le Rassemblement jurassien avait demandé d'appuyer une requête de ne pas diminuer les heures d'histoire et de français. Dans sa lettre du 8 juillet 1992 adressée au gouvernement de la République et Canton du Jura, le RJ s'inquiétait du projet visant à diminuer le nombre d'heures d'enseignement de l'histoire, alléguant que le mouvement de libération ne serait pas parvenu à ses fins, si les Jurassiens n'avaient pu – grâce à cet enseignement – conserver la conscience de leurs racines historiques et ainsi de leur appartenance au peuple jurassien.

Le CEH devait-il monter aux barricades, comme certains nous y pressaient, pour défendre une certaine quote-part de l'histoire dans la grille horaire de l'école secondaire? Le Bureau du CEH a pensé que ce n'était

pas son rôle. Mais il a estimé que le problème de l'enseignement de l'histoire méritait une réflexion plus approfondie. Derrière le réajustement de la grille horaire, on pouvait déceler des conceptions divergentes quant aux finalités de l'enseignement de l'histoire. D'où l'idée d'organiser un colloque ayant pour objectif de mieux cerner les enjeux véritables de l'enseignement de l'histoire.

En 1993, le bureau du CEH s'est donc penché sur le problème. Quel doit être le rôle de l'histoire dans l'enseignement? Joue-t-elle un rôle prépondérant dans la formation de l'identité collective, nationale ou régionale? Quelles images du passé proposent les manuels scolaires? Quelle est la place de l'histoire – et de l'histoire régionale – dans les écoles jurassiennes? Doit-elle servir une cause politique: le statu quo ou la réunification?

Aline Paupe fut chargée d'élaborer un projet de colloque. Elle a entrepris les démarches nécessaires auprès de personnes susceptibles d'apporter une contribution pertinente à un débat qui ne concerne pas seulement les historiens et les enseignants, mais également de nombreux acteurs de la vie politique et culturelle, sans oublier les parents. Les questions soulevées dépassant largement le cadre régional, le CEH a jugé nécessaire de poser tout d'abord le problème en termes généraux et comparatifs avant de recentrer l'attention sur la réalité jurassienne.

Pour une présentation plus détaillée de la genèse et de la problématique du colloque finalement intitulé *Enseignements de l'histoire: quels enjeux?*, nous nous permettons de renvoyer le lecteur au numéro 7 de la *Lettre d'information* du CEH (mars 1994). Il y découvrira également deux contributions intéressantes en rapport avec ce thème: Thierry Christe évoque le débat soulevé au sein de l'Emulation en 1862 par un projet de manuel scolaire d'histoire de l'ancien Evêché de Bâle; Claude Hauser présente quelques extraits des réflexions de l'historien Alfred Berchtold ouvrant des perspectives renouvelées pour l'enseignement et l'étude de l'histoire cantonale et régionale.

C'est dans le décor du tout nouveau collège Thurmann que le CEH accueille le premier samedi du printemps les participants à son treizième colloque. Formation de l'identité collective et contenu des manuels étaient les thèmes à l'ordre du jour de la séance du matin.

Dans l'exposé d'ouverture, Henri Moniot, maître de conférences à l'Université de Paris 7, fit part de ses réflexions sur les illusions et quiproquos qu'entretient l'enseignement de l'histoire chez les adultes, concluant son exposé par cette question fondamentale: enseigne-t-on l'histoire pour traiter les besoins des élèves ou pour traiter les soucis des adultes?

Pierre-Philippe Bugnard, professeur de didactique de l'histoire à l'Université de Fribourg et coauteur du manuel *Histoire*, paru aux éditions Fragnières de Fribourg en 1992, après avoir présenté les finalités et

les objectifs de l'enseignement de l'histoire dans le canton du Jura et dans une perspective historique, a évoqué les méthodes didactiques et les moyens d'enseignement, en particulier le rôle du manuel dans la réalisation des objectifs pédagogiques.

Ensuite, Pierre-Yves Châtelain, professeur d'histoire à l'Ecole d'ingénieurs du canton de Neuchâtel au Locle, à travers l'évolution des manuels d'histoire suisse utilisés dans l'école primaire neuchâteloise entre 1850 et 1904, a tenté de dégager la vision du passé que les autorités successives entendaient transmettre aux jeunes générations.

L'après-midi fut consacré à la réalité jurassienne. François Laville, responsable de l'enseignement secondaire de la République et Canton du Jura, présenta la situation de l'enseignement de l'histoire dans l'école jurassienne, dont le statut se trouve modifié par la réforme scolaire qui vise à dépasser le cadre traditionnel des disciplines des sciences humaines. Deux enseignants en histoire de Porrentruy, Jean-François Nussbaumer, professeur à l'Ecole secondaire, et Hervé de Weck, professeur au Lycée cantonal, ont fait part des considérations que leur ont inspirées tant la pratique quotidienne de l'enseignement que l'évolution des structures scolaires et des attentes des élèves.

Ce colloque n'avait qu'une ambition: contribuer à poser correctement les questions en évitant les faux problèmes et la nostalgie d'une époque révolue. La publication des exposés présentés lors de cette journée permet de mettre à disposition d'un plus large public des informations et des éléments de réflexions sur un problème qui concerne l'ensemble de la société.

I. AU CONFLUENT DE TROIS AMBIGUITÉS/ AMBIVALENCES

1.1 L'enseignement de l'histoire affiche tour à tour et fréquemment deux sortes de légitimation et deux fonctions:

- la légitimation de l'histoire des historiens, une discipline savante, critique, distanciée, «désenchantée» par rapport aux sentiments immédiats des individus et des groupes, maîtresse d'énoncés régis par une même posture méthodique et qui ne varie pas ses critères avec ses sujets d'étude;

- la légitimation d'une mémoire «ordinaire», mémorielle de groupes, affective, sélective, disjunctive de quelques grands récits du passé qui nous font à leurs récepteurs où se situe...

L'Enseignement de l'histoire : des quiproquos permanents au sujet de ses pouvoirs et de ses fonctions

par Henri Moniot, Université de Paris 7 - Denis Diderot

Mon propos peut paraître décalé, en regard des intérêts qui ont motivé ce colloque. Mais cet écart apparent masque une complicité bien réelle. J'ai confiance dans les intérêts et dans les apports formateurs de l'enseignement de l'histoire. Mais je suis sensible aux illusions et aux quiproquos qu'il entretient constamment chez les adultes – au point que «l'enseignement de l'histoire» désigne, d'une seule expression, deux objets différents, parfois méconnaissables entre eux : ce qu'il est chez les élèves, comme une de leurs fréquentations intellectuelles et affectives, ce qu'il est chez les adultes, comme un thème de discours, d'obsession, d'assurance, d'investissement, de conflit.

Il y a, de fait, dans cette matière et dans son projet scolaire, des *ambiguités* constitutives. Elles sont inévitables, vivement situées, et l'affaire n'est pas de les nier ou d'y choisir tel terme contre tel autre, mais plutôt de les reconnaître, de les accepter, de les apprivoiser, pour en faire des *ambivalences*, ce qui est plus sain.

1. AU CONFLUENT DE TROIS AMBIGUITÉS/ AMBIVALENCES

1.1 L'enseignement de l'histoire affiche tour à tour et fréquemment deux sortes de légitimation et deux fonctions :

- la légitimation de l'*histoire des historiens*, une discipline savante, critique, distanciée, «désenchantée» par rapport aux sentiments immédiats des individus et des groupes, productrice d'énoncés régis par une même posture méthodique et qui ne varie pas ses critères avec ses sujets d'étude ;

- la légitimation d'une *mémoire sociale*, mainteneuse de groupes, affective, sélective, diseuse de quelques «grands récits» du passé qui montrent à leurs récepteurs où se situer.

Les deux mots de mémoire et d'histoire tour à tour contrastent et confluent, et se font des partages et des échanges de légitimité dans nos discours publics, avec quelque complaisance.

1.2 L'histoire historienne elle-même est ambivalente à son propre compte. Ce qu'on met à l'enseigne de la vérité historique – un mot plus emblématique que rigoureux – relève à certains moments de la *réalité* des faits et des personnages, à d'autres de la pertinence de l'*intelligibilité* qu'on en construit. Dans le premier emploi – «retrouver exactement ce qui s'est passé» –, on dit toujours deux choses en une : on dit le fait qu'on énonce, d'une part, et d'autre part, explicitement ou subrepticement, on dit qu'il a un intérêt, un sens, une portée, – soit une interprétation, qu'on n'a pas produit par les mêmes opérations qui ont fait dessiner le fait. Dans le second emploi, on peut se donner deux programmes : essayer d'entrer dans la *compréhension* de ce que firent et vécurent les gens du passé qu'on mobilise, pénétrer leurs codes, leurs langages, leurs sentiments, leurs volontés, leurs catégories... en jouant la carte du dépaysement culturel ; ou tenter d'*expliquer*, en prenant de la distance à la fois par rapport aux sentiments des gens étudiés et aux nôtres, rapporter les intentions et les œuvres à toutes sortes de données qu'on observe en longue durée, qu'on compare, qu'on relie...

Ajoutons à cela que la «science» historique, qui n'est pas indigne de ce nom s'il désigne une pratique intellectuelle critique et partageable dans ses procédures, se meut cependant dans le monde de la pensée naturelle, anthropomorphique, – une pensée qui est aussi tissée de valeurs, par l'état même de son objet et non par inadvertance ou par fourberie. L'histoire est extraite pour partie de l'imaginaire social par un exercice critique, mais son seul destin est d'y retourner bientôt pour consommation, n'ayant pas d'autre «application» que la communication sociale. Dans ces conditions, enseigner l'histoire en se réclamant de la bénédiction de l'histoire historienne, cela ne devrait pas seulement consister à enseigner des énoncés raisonnablement produits par des historiens raisonnables, mais aussi à enseigner un rapport raisonnable aux énoncés historiques, et à proposer une *pratique culturelle* de l'histoire plutôt que sa récitation révérentielle ou militante.

1.3 *L'identité*, individuelle et collective, est à son tour, dans nos discours, le terrain d'un double jeu. Déjà la «mémoire» collective est un mot redoutable, trop fort et suggestif pour être répudié, trop métaphorique pour être pieusement gobé : cette mémoire ne brasse pas des souvenirs, mais des messages et des représentations qui passent par la communication, elle est conflictuelle et par nature constamment refaite. Elle trouve dans les contextes et les enjeux du présent le besoin ou l'inutilité

d'avoir à se proclamer, à se mettre en scène, ou l'occasion tout simplement de travailler sans même qu'on y pense...

S'agissant des individus et des groupes, l'identité relève de deux langages et non d'un seul : non seulement celui d'un devoir de transmission, d'un *héritage*, voire d'une « nature » que l'éducation viendrait vous révéler et même vous inculquer, mais celui du *projet* et de l'*initiative* toujours recommencée au sein même des outillages culturels et des relations sociales où l'on baigne, celui de la construction, celui du devoir de respect et de confiance dans les êtres libres qu'on a mis au monde ou avec qui l'on cohabite. L'identité ne se définit pas moins par le projet et par l'initiative que par l'héritage, et celui-ci n'est pas une donnée naturelle que « l'histoire » lirait savamment et proclamerait, mais la représentation qu'on veut bien s'en choisir dans chacun des présents successifs, – une représentation qui n'est jamais gratuite, qui est toujours sensée de quelque façon (même dans les cas de déraison violente), mais construite et reconstruite ici et maintenant, nous renseignant en fait sur aujourd'hui, non sur l'hier qui peuple éventuellement les argumentaires.

Les sentiments et les appartenances du présent sont un mobilisateur puissant et légitime de l'intérêt pour le passé, et contribuent à lui donner des significations. A ce titre, ils sont un bon ressort de l'enseignement de l'histoire. Mais ce n'est pas celle-ci qui les a fondés ni qui les justifie en nature. L'éducation est destinée à *insérer*, et c'est bien aux adultes d'y penser, et de défendre aujourd'hui les insertions auxquelles ils tiennent. Mais elle a à le faire sans aliéner ni confisquer l'initiative, sans déréaliser le présent dans sa donne toujours renouvelée. En enseignant l'histoire aux enfants, on ne doit pas seulement penser à riposter aux adultes d'aujourd'hui ; on donne aux élèves à la fois le témoignage de ses sentiments, et les aliments d'une pratique qu'ils auront à faire à frais nouveaux, – on ne vit pas d'avance à leur place.

2. L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE : ILLUSIONS ET DIVERSITÉS

2.1 Si l'histoire peut passer pour une matière « facile », comparée aux mathématiques ou aux langues, et si son apprentissage n'a pas suscité beaucoup de vraies observations raisonnées, c'est sans doute pour deux raisons qui tiennent à ce qu'on vient d'en suggérer.

D'une part, elle est, aux yeux des adultes, du « prêt à porter ». On conçoit bien que les élèves aient eux-mêmes à cheminer à leur tour dans une démonstration mathématique, la refaisant personnellement, ou à résoudre à leur tour les problèmes pratiques de l'intercompréhension dans une autre langue, ou à lancer le poids et sauter en hauteur à leur propre

compte... Mais en histoire, ce sont les adultes qui savent ce qui, du passé, est significatif et mémorable, et ils se voient le droit et le devoir de le transmettre déjà tout défini à la jeune génération, – un savoir déjà dessiné et déjà signifiant. On pense spontanément l'enseignement de l'histoire sur le mode de la transmission et de la réception.

Et si le sens de cette histoire se donne avec le mode d'évidence qui est celui des choses signifiantes, l'effet social et psychologique qu'on en attend ne renvoie pas à des apprentissages intellectuels qu'on pourrait analyser et raisonner, mais à la toute-puissance de la conviction, des bons sentiments ou des vertus morales ou idéologiques qu'on attribue à l'histoire avec la foi du charbonnier, à la force intrinsèque qu'on lui suppose comme à une majesté d'argumentation...

2.2 Porteur de références sociales, culturelles, idéologiques et morales, instituteur d'appartenances et fournisseur de clés d'intelligibilité : c'est bien ce qu'on a voulu que soit l'enseignement de l'histoire. Si j'en juge au cas français, c'est sur plus d'un siècle à présent que ses discours justificatifs sont installés et récurrents, comme sont récurrents le souci qu'on en a, ou les craintes qu'il n'en soit plus comme cela devrait être... Des «crises» de l'enseignement de l'histoire remettent en scène et en selle nos certitudes sur les effets d'une bonne éducation historique, nos dénonciations d'une mauvaise, les fantasmes de son absence. A chacune de ces crises ou de ces inquiétudes, le dossier est riche de ce que les historiens, sur toute autre question, ailleurs, hier, analyseraient comme des sentiments, des rumeurs, des obsessions, des naïvetés intéressées ou désintéressées, des anticipations... et il manque cruellement au contraire de ce qu'ils appelleraient ailleurs, hier, en les cherchant, des *indicateurs réalistes*. Ce qui ne rend pas pour autant ce dossier insensé ou vide!

Si la confiance des adultes dans la force intrinsèque de l'enseignement de l'histoire et dans le caractère pernicieux de sa faiblesse ou de ses versions frelatées est increvable, la constatation raisonnée et réaliste de ses effets, en revanche, est bien délicate et rarement tentée. Les analyses des programmes et du contenu des manuels sont instructives, mais elles le sont surtout sur les intentions et sur les idées de leurs auteurs et de leur milieu d'origine, et sur celles des adultes qui les lisent aujourd'hui pour les analyser – c'est le manuel comme *signe* et comme *effet* – elles sont impuissantes à dire l'effet que firent ces programmes et ces manuels sur leurs jeunes utilisateurs – ce serait le manuel comme *facteur*. Elles nous montrent éventuellement, après coup, que les craintes d'une époque furent fantasmatiques (Jacques et Mona Ozouf, sur la France d'avant 1914). Elles nous montrent les variations des vulgates identitaires et idéologiques, dans le temps et dans l'espace (Christian Amalvi, Elisabeth Erdmann...). Elles confluent dans des études plus larges sur la fabrication et la refabrication, par les présents successifs,

d'un grand récit du passé qui dit l'ordre des choses et donne un argumentaire (Jocelyn Létourneau, Christian Amalvi...). Pour le reste, elles sont surtout un beau et riche matériau de réflexion pour nourrir notre action présente et à venir.

La tentative d'apprécier les effets de l'enseignement de l'histoire doit combiner des témoignages de mémoire, variés et diversement prémédités, et des indices d'une autre nature, pour arriver à de modestes propositions suggestives, et fondées (par exemple Jean Lecuir et Christian Amalvi (1984) rebondissant sur des sondages d'opinion, ou Christophe Caritey sondant les Québécois de tous âges...).

La sagesse, éclairée de ces modestes lueurs, est de ne jamais estimer *tout seul* l'effet de l'enseignement de l'histoire, et de le réinsérer dans toutes les autres propositions, toutes les autres actions et tous les autres messages, y compris ceux de l'exemple, que délivre une génération adulte (Rainer Riemenschneider).

2.3 On peut encore, délaissant ces analyses de type historiographique/ idéologique, s'intéresser au texte des manuels en ce qu'ils transmettent ce que les adultes tiennent pour l'image socialement convenable du passé collectif – sentiments, croyances, attitudes, amours..., qui, d'une culture politique à l'autre, jouent différemment des attentes pulsionnelles qu'il retrouve, des modèles identificatoires qu'il transmet, des idéaux qu'il trace (Pierre Ansart). De la France à l'Allemagne, à l'Angleterre, à la Pologne..., ce ne sont pas seulement les «contenus» historiques et les versions de l'histoire qui varient, c'est un mode de rapport au passé. Cela aussi déborde l'enseignement de l'histoire, qui en est cependant un des signes forts.

3. VIVE L'HISTOIRE À L'ÉCOLE !

Que ce qu'on dit et qu'on écrit sur l'enseignement de l'histoire à l'école, au collège, au lycée... soit si souvent illusoire, complaisant ou fantasmatique, voilà qui ne condamne que ces discours, mais certainement pas la présence, l'intérêt et le bonheur de cet enseignement, qu'il faut maintenir et servir !

Je vois, pour ma part, trois pistes de réflexion et de recherche, qui nous attendent un peu partout, en cette «fin de siècle» (j'emploie cette expression même si Daniel Milo nous a invité à ne pas trop nous laisser prendre à «l'effet de réalité» que créent le découpage conventionnel des siècles et le choix de la date de départ du comptage !).

3.1 Après un bon siècle d'installation, la pratique de l'enseignement de l'histoire – et l'écriture de l'histoire pour le grand public – n'ont toujours pas mis au clair un *pacte de lecture* de ce qu'est l'histoire. Grâce aux professeurs de lettres, les élèves sont beaucoup mieux entraînés à domestiquer et à raisonner leur rapport aux textes de fiction. Comment installer très progressivement, de la petite école à la fin des études secondaires, un rapport à l'histoire – l'histoire sérieuse, celle des historiens, celle qui a des prétentions saines de véridicité – qui fasse intérioriser ce fait que notre connaissance du passé se passe aujourd'hui et dans la tête, que cette connaissance est construite (nécessairement et heureusement) à partir d'aujourd'hui, que l'idée de pouvoir dire «l'histoire» comme un résumé du passé qui serait fidèle, essentiel et illuminateur par lui-même est tout simplement impensable et fantasmatique ? et qu'y chercher la diversité des expériences humaines et des intelligibilités de toute sorte pour aujourd'hui est possible et passionnant, d'autant plus nourrissant que cela ne nous donne pas des réponses toutes faites, mais nous relance autrement vers notre responsabilité de vivre aujourd'hui et demain ?

Un pacte de lecture aussi qui avoue clairement les valeurs directrices qui habitent notre pensée de l'histoire, en les reconnaissant et les énonçant pour elles-mêmes, avec leurs propres fondements – non en chargeant «l'histoire» de sembler les sortir de son chapeau. Un système de valeurs et d'attachements peut puissamment nourrir l'intérêt pour l'histoire et contribuer à lui donner du sens, mais en son nom à lui, non en son nom à elle.

3.2 L'enseignement de l'histoire ne peut traiter de toute l'histoire. Il doit être terriblement sélectif. Qu'il fasse place à tous et à tout serait sociologiquement invraisemblable.

Il ne peut être aussi que foncièrement ethnocentrique. Une chose est d'observer, intellectuellement, que toutes les cultures sont humaines – et à ce titre dignes du même intérêt – et qu'elles sont toutes «arbitraires» – en ce qu'elles ont chacune leurs conventions. Une autre chose est la nécessité tout simplement vitale, pour chacun, de se sentir à l'aise dans son propre arbitraire culturel au point de le trouver pratiquement naturel, et de ressentir intimement les implications de ses propres valeurs. Une éducation est principiellement ethnocentrique.

Mais nous avons tous plusieurs niveaux d'appartenance, et la nouveauté forte, c'est peut-être qu'on ne peut plus guère échapper aujourd'hui à l'évidence criante d'une multiplicité de niveaux d'insertion, au lieu de cultiver, comme on le fit si outrageusement parfois, le seul niveau national, qui délégitimait hier tous les autres. Le dire ici n'est pas l'expression d'une philosophie, ni l'illusion que nous serions devenus plus raisonnables. C'est tout bonnement la réalité vécue du monde d'au-

jourd'hui, ce sont les problèmes et les projets, le tissu de «l'actualité»... qui désignent quatre niveaux d'insertion tour à tour tous vitaux, où réside alors le besoin de domestiquer cette si réelle solidarité actuelle par un commerce historique :

- le niveau local, celui du monde le plus sensiblement quotidien, accessible au regard et aux relations interindividuelles, celui de l'air respiré, celui de la *Heimat*, quand elle existe, ou celui de lieux plus hétéroclites et plus neufs, moins visiblement balisés, mais où vivent ensemble, réunis dans le fait, des morceaux de sociétés, d'imaginaires, d'expériences et de projets;
- le niveau national, le plus complètement politique peut-être, si manifestement prégnant;
- le niveau européen (sur notre continent), où se jouent des projets, des destins, des reprises de conscience...
- le niveau mondial, qu'on peut de moins en moins ne sentir qu'au travers de l'eurocentrisme, aussi bien pratiquement que décemment.

(On répartira plus subtilement les deux premiers niveaux, si les situations y poussent).

3.3 J'ai choisi à dessein le mot de *commerce historique*. Dans l'enseignement de l'histoire aussi bien que dans la «philosophie» et la pratique la plus ordinaires de l'histoire, il nous faut construire une façon de savoir troquer une histoire qui prétende révéler aux gens une nature héritée et un argumentaire contre une histoire qui serve à mieux reconnaître et à apprivoiser quelque peu les affaires du présent et du proche avenir, en compagnie d'autres lumières pas moins revendiquées. Troquer une histoire qu'on enseigne pour la faire savoir et pour gratifier et rassurer ainsi les adultes, contre une histoire qui soit fréquentation *partagée* d'un rapport au passé conscient de sa nature.

A la différence de la majorité des problèmes didactiques, l'obstacle principal, ici, ne réside pas dans des difficultés d'apprentissage des élèves, mais dans le refus profond de beaucoup d'adultes de vouloir accepter ce rapport pour eux-mêmes, ou même dans leur incapacité à le concevoir.

Mais enseigne-t-on l'histoire aux élèves pour traiter les besoins des élèves ou pour traiter les soucis des adultes ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AMALVI, Christian, «L'iconographie des manuels scolaires et la mémoire collective: de la mémoire scolaire à la mémoire buissonnière, 1871-1950», dans Henri MONIOT (cité ci-dessous), pp. 205-216 et 301-303.
- Id., *De l'art et la manière d'accomoder les héros de l'histoire de France. Essais de mythologie nationale, de Vercingétorix à la Révolution*, Paris, Albin Michel, 1988.
- ANSART, Pierre, «Manuels d'histoire et inculcation du rapport affectif au passé», dans Henri MONIOT... pp. 57-75.
- CARITEY, Christophe, *L'apport du manuel d'histoire et ses limites dans la formation de la mémoire historique. Application à l'étude de la Nouvelle France de 1608 à 1663 dans le cadre du Québec de 1923 à 1989*, dactyl., Ph. D, Université Laval, Québec, 1992 – L'auteur en a donné une présentation dans «Manuels scolaires et mémoire historique au Québec. Questions de méthode», *Histoire de l'éducation*, 58, mai 1993, pp. 137-164.
- ERDMANN, Elisabeth, *Die Römerzeit im Selbstverständnis der Franzosen und Deutschen. Lehrpläne und Schulbücher aus der Zeit zwischen 1850 und 1918*, 2 vol., Bochum, Universitätsverlag Dr. Brockmeyer, 1992.
- LECUIR, Jean, «Les héros de l'histoire de France», *L'Histoire*, 33, avril 1981, pp. 102-112.
- Id., «Manuels scolaires et mémoire historique: réflexions autour d'un sondage», dans Henri MONIOT... pp. 217-235.
- LETOURNEAU, Jocelyn, «L'imaginaire historique des jeunes Québécois», *Revue d'Histoire de l'Amérique française*, 41, 4, printemps 1988, pp. 553-573.
- Id., «Québec d'après-guerre et mémoire collective de la technocratie», *Cahiers internationaux de sociologie*, 1991, XC, pp. 67-87.
- Id., «La saga du québec moderne en images», *Genèses*, 4, mai 1991, pp. 44-71.
- MILO, Daniel, *Trahir le temps (histoire)*, Paris, Les Belles Lettres, 1990.
- MONIOT, Henri dir., *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang, coll. Exploration, 1984.
- OZOUF, Jacques et Mona, «Le thème du patriotisme dans les manuels primaires (env. 1890-1914)», *Le Mouvement Social*, oct-déc. 1964, pp. 5-31.

Une identité entre finalités et objectifs

Le rôle d'un manuel d'histoire de la fin du XX^e siècle

par Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg

LES FINALITÉS DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

INTRODUCTION: IDENTITÉ JURASSIENNE ET ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

La question de la diminution de l'horaire d'histoire au secondaire jurassien, liée à celle du rapport entre enseignement de l'histoire et identité régionale, est à l'origine de ce colloque. D'après une réaction du Rassemblement jurassien en effet, c'est en développant une conscience des racines historiques et le sentiment d'appartenance à un peuple que la Société jurassienne d'Émulation a œuvré à la libération du Jura. Et l'Etat jurassien s'est ensuite engagé à développer la recherche et l'enseignement de l'histoire.¹

Voilà donc une situation réelle où l'enseignement de l'histoire aurait contribué directement à la prise de conscience d'une identité collective.

Toutefois,

- puisque le Jura est fait, a-t-il encore besoin d'un enseignement de l'histoire tel que celui qui a favorisé son émancipation politique?
- Et en admettant que le Jura ne soit pas achevé, un tel enseignement reste-t-il nécessaire pour favoriser son unité?
- Par ailleurs, l'enseignement de l'histoire a-t-il d'autres finalités que celle de servir une cause politique?

On apprendrait beaucoup, je crois, en déterminant, dans un enseignement de l'histoire apparemment décisif dans la perspective de la libération du Jura, quels furent les objectifs et les contenus qui ont plus particulièrement aidé les Jurassiens à forger leur identité cantonale.

Certes, l'identité jurassienne ne saurait se réduire à la question jurassienne. Il y a partout une identité qui transcende le politique et qui

confère pour elle seule déjà à l'horaire de l'enseignement de l'histoire une nécessité incompressible, de toute manière.

Sans parler des finalités et des objectifs qui visent à faire des jeunes Jurassiens, par l'enseignement de l'histoire notamment, des citoyens responsables, au fait du monde passé et présent, capables donc de se situer par rapport à lui de façon critique: pour tous ces buts que proposent d'ailleurs explicitement les IO jurassiennes,² est-ce qu'il n'y a pas aussi nécessité incompressible?

Je vais d'ailleurs un peu en sens contraire de la problématique générale de ce colloque puisque celle-ci propose de poser la question des rapports entre l'identité et l'enseignement de l'histoire à partir du général avant de la centrer sur le cas jurassien. C'est une approche qui honore le Cercle d'études historiques. Mais «l'étranger» qui vous parle est évidemment très pressé de poser cette question du rôle de l'enseignement de sa branche favorite dans la formation du plus jeune des cantons de son propre pays.

1. LES FINALITÉS DANS LES IO JURASSIENNES POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Les IO sont habituellement reléguées au rayon des textes «noosphériques». Aussi est-il assez rare qu'on y fasse référence. Pourtant, elles reflètent l'esprit d'une administration scolaire (et indirectement donc de la société) qui a le souci d'un projet pédagogique. A ce titre déjà, elles mériteraient qu'on leur accorde plus d'attention. Exhumons un instant les IO jurassiennes du coffre des écoles où elles viennent d'être déposées: que contiennent-elles relativement à l'identité régionale, à l'émancipation ou à l'unité jurassienne, ainsi qu'aux identités individuelles ou collectives?

1.1. Idées directrices

L'histoire doit:

- a. «permettre à l'élève de prendre conscience du monde dans lequel il vit..., de se situer par rapport à d'autres hommes qui ont connu dans le passé ou qui connaissent aujourd'hui d'autres conditions de vie».
- b. «lui rendre le monde plus intelligible..., enrichir sa personnalité».

Rien dans ces finalités (appelées ici «idées directrices», mais je reviendrai plus tard sur la définition des termes ou des concepts «finalités-buts-objectifs généraux-objectifs spécifiques», non pas pour remettre en

question la terminologie des IO jurassiennes, mais simplement pour tenter de trouver un dénominateur commun entre les terminologies), donc rien dans ces finalités ne ressort de l'identité régionale, même pas le «se situer par rapport à d'autres hommes» puisqu'il s'agit de ceux qui ont «d'autres conditions de vie», autrefois (histoire), aujourd'hui (géographie).

En revanche, tout ici ressort des rapports entre l'identité individuelle et l'identité collective: et se relier comme individu au monde, à la Totalité, étymologiquement c'est une finalité quasi religieuse. L'histoire peut-elle d'ailleurs en favoriser la réalisation dans ces termes? La question ne se pose pas ici.

1.2. Objectifs généraux

- a. Développer son esprit d'observation, d'analyse critique et de synthèse.
- b. Développer, compléter et organiser ses connaissances.
- c. Acquérir des savoir-faire.
- d. Se préparer à jouer un rôle actif dans la société.
- e. Se relier au passé en découvrant la permanence de certains comportements humains et l'importance du patrimoine.

Parmi ces finalités ou intentions pédagogiques (appelées ici «objectifs généraux»), deux peuvent concerner indirectement l'identité régionale: la **d.** dans la mesure où l'histoire enseignée façonnerait un citoyen plus ou moins actif pour la cause de l'unité jurassienne; la **e.** dans la mesure où le patrimoine renforcerait un sentiment d'appartenance au Jura, donc son unité. Le cas échéant, ce seraient des références implicites au rôle de l'enseignement de l'histoire dans l'identité jurassienne.

On retrouve surtout ici «l'idée directrice» d'enrichissement de la personnalité qu'on vient de relever: l'analyse critique et l'esprit de synthèse, après l'acquisition des connaissances, leur compréhension ou leur application, avant la créativité, relèvent des activités intellectuelles les plus complexes.

1.3. Objectifs spécifiques

1. Connaissances: concernent les civilisations importantes et leur évolution.
2. Aptitudes: concernent l'acquisition d'outils conceptuels et logiques.
3. Attitudes: en particulier, «former sa personnalité en acquérant autonomie de jugement, esprit de tolérance et de solidarité».

Ces objectifs généraux, présentés ici comme des «objectifs spécifiques», concernent également la formation de la personnalité de l'élève, ses capacités attendues dans le domaine de l'histoire. L'esprit de tolérance et l'esprit de solidarité, en particulier, relèvent des compétences humaines les plus nobles.

1.4. Séquences d'apprentissage

Quelques «extensions possibles» aux «connaissances de base en histoire générale» sont ici proposées dans le domaine de l'histoire jurassienne: histoire de l'Évêché de Bâle et du Prince-Évêque, l'Évêque Blarer de Wartensee, les troubles de 1740, l'émigration, l'industrie horlogère, la Fédération jurassienne.

Dans ces IO très générales, références par nature succinctes – il ne s'agit en aucune manière de programmes –, aucune mention n'est faite de l'histoire contemporaine de l'émancipation jurassienne.³ A signaler toutefois, dans le programme de géographie, la question de «l'unification européenne et les problèmes des ethnies»: y aurait-il ici l'occasion d'une transposition de la problématique de la question jurassienne à la géographie humaine ?

1.5. Principes méthodologiques

«L'étude de l'histoire jurassienne s'intègre dans le cadre de l'histoire générale, conformément aux principes retenus par CIRCE III». Il s'agit plus précisément de choisir les faits de l'histoire jurassienne «exemplaires de développements simultanés en Europe ou dans le monde».

Magnifique perspective ! Partir de l'environnement familier pour aborder les cercles extérieurs de l'inconnu; confronter l'identité régionale aux identités générales, universelles. Une finalité pour l'homme d'aujourd'hui que peut parfaitement poursuivre l'enseignement de l'histoire.

Finalement, dans :

1.6. Moyens d'enseignement

on trouve deux «histoire du Jura» avec diapositives et documents qui sont mises à la disposition des classes, panoramas qui contiennent sans doute les éléments essentiels de l'émancipation jurassienne, bien que les IO ne les évoquent pas explicitement.

Il ressort de ce rapide examen des IO jurassiennes que le rôle dévolu à l'enseignement de l'histoire dans le façonnage de l'identité jurassien-

ne, donc éventuellement dans l'accomplissement futur de l'unité jurassienne, apparaît comme relativement modeste. D'ailleurs :

– est-ce bien aux IO de définir le rôle que doit jouer un tel enseignement dans le façonnage d'une telle identité? Ce texte dont les qualités de concision et de structure sont évidentes – ce sont d'ailleurs celles qui conviennent à sa nature – rédigé par des enseignants, respecte sans doute des normes implicites dans la mesure où il a été commandité par l'autorité scolaire. Le cas échéant, il observerait la neutralité qui sied à une question politique. D'ailleurs, les IO ne le proscrivant pas formellement, rien n'empêcherait à priori un enseignant jurassien de finaliser son enseignement de l'histoire par l'identité jurassienne, j'entends l'identité politique. A condition, j'imagine, de présenter les choses avec l'impartialité requise, dans le respect des opinions.

– L'analyse des contenus relatifs à l'histoire du Jura et surtout l'analyse des objectifs poursuivis par les enseignants dans leurs classes seraient sans doute beaucoup plus révélatrices que les IO pour mesurer le rôle de l'enseignement de l'histoire dans le façonnage d'une telle identité.

En revanche, les IO jurassiennes, à l'instar de celles des États voisins d'ailleurs mais ici de façon particulièrement frappante peut-être, profilent des finalités pour «l'honnête homme» d'aujourd'hui. Et on voit bien déjà, que pour réaliser cet homme-là, il faudrait doter l'école jurassienne de moyens en rapport avec l'importance de l'enjeu. Je n'aborde-rais ici que les moyens inhérents à l'horaire, à la didactique (méthode) et à l'outil (manuel), étant donné le thème du colloque.

La question de l'horaire me semble en effet importante, parce que liée prioritairement aux moyens à accorder aux finalités de l'enseignement de l'histoire. Mais je ne me permettrai bien évidemment pas de la poser dans l'intention de la résoudre: elle doit être résolue par ceux qui ont à la gérer dans le contexte global de l'école, en tenant compte aussi des modalités économiques. Et en période de crise, cela peut impliquer des solutions qui restreignent les chances de réalisation d'un idéal pédagogique élevé.

Toutefois, quelque part, cette question m'interpelle. En effet, passer à 9 heures d'histoire-géographie sur 3 ans, contre 12 ailleurs – comme par exemple à Fribourg –, est-ce judicieux dans l'absolu? Mettre l'histoire et la géographie à une heure et demie chacune en moyenne, **dans la scolarité obligatoire**, à une époque où le monde a tellement besoin d'être compris pour avoir une chance d'être maîtrisé par les nouvelles générations, cela tombe-t-il à propos – dans l'idéal – pour des branches qui restent par excellence celles dites de «l'éveil», dont la querelle vient de s'éteindre par adoption du paradigme de l'enseignement centré sur l'élève? Former ce citoyen lucide et responsable, appelé de tous les vœux, cela ne nécessite-t-il pas de consacrer le temps nécessaire aux exigences

de son nouvel état, d'autant plus que la Préhistoire et l'Antiquité, deux périodes clés pour la compréhension de notre identité dans la longue durée, sont encore passées à la trappe ?⁴

D'ailleurs, y aurait-il d'autres propositions de programmation qui aillent dans le sens de la réduction ?⁵ Au secondaire II, les projets pour le nouveau baccalauréat cherchent plutôt à promouvoir l'histoire et à élargir ses objets dans une perspective multidisciplinaire.

2. LES FINALITÉS DANS L'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Pour l'histoire de l'enseignement de l'histoire aussi, nous disposons bien entendu davantage d'IO que de témoignages relatifs à l'enseignement réellement prodigué dans le secret de la classe. Et ce n'est pas un mince problème de méthode historique que d'inférer une pratique d'une intention.

De façon très schématique, je rappellerai ici les principales finalités de l'enseignement de l'histoire en Europe francophone, et plus particulièrement en France pour simplifier davantage encore, depuis l'époque moderne.⁶

– Au début du XVII^e siècle, dans les collèges de Jésuites, l'histoire ne constitue pas encore une branche spécifique: d'après le *ratio studiorum*, elle est liée à l'enseignement de la morale et de la rhétorique. Elle vise alors à «l'étude de l'honneste (sic) homme» par trois fins, essentiellement: «savoir la suite des choses jusqu'à nous, depuis l'Antiquité»; «connaître les actions des grands hommes, les guerres, pour se former l'idée des nations»; «tirer des leçons de politique et de morale des exemples apportés par les siècles passés».

L'histoire humanisante cherche ici à moraliser à partir des vertus des grands personnages et des hauts faits d'arme antiques. Elle se double d'une histoire confessionnelle attachée à démontrer la sainteté des martyrs afin de former des caractères, en particulier des caractères capables de résister vigoureusement aux assauts de la Réforme, pour les pays catholiques, en s'inspirant des exemples édifiants.

– Avec le renforcement de l'absolutisme monarchique (ou patricien, en Suisse), les grands collèges poussent alors l'édification des rejetons de la clientèle aristocratique. Il est essentiel pour le jeune noble de méditer sur les modèles de ses ancêtres illustres afin de fonder sur des valeurs durables la légitimité des privilèges qu'il acquiert de naissance. Renforcer le sentiment de fidélité au prince (roi, prince-évêque ou patriciat) apparaît alors aussi comme une des fonctions primordiales des premiers manuels de 1650. En France par exemple, l'histoire enseignée dresse le palmarès et le tableau d'infamie des principaux rois: Charlemagne, saint

Louis et Henri IV, d'un côté; le cruel Chilpéric I^{er}, le faible Charles VII et le sanguinaire Charles IX, de l'autre. Mais dans le courant du XVIII^e siècle, il apparaît de plus en plus difficile d'incriminer le roi lui-même. L'histoire des collèges devient alors célébration unanime des rois. (A propos, aujourd'hui encore, de qui se souvient-on le mieux, parmi ces six monarques? Des trois «bons» ou des trois «mauvais»?)

– La Révolution française inverse les finalités de cet enseignement: il s'agit de découvrir dans le passé les germes qui ont préparé le renversement des despotes ou des tyrans. Bonaparte vient brouiller les cartes: est-il l'héritier ou le fossoyeur de la Révolution? Il y aura les manuels de la légende dorée, ceux de la légende noire.

En Suisse il y a les manuels, ou plutôt les programmes et les enseignements, parce que les manuels sont encore rares, favorables à l'émancipation des sujets, et ceux favorables à l'ancien ordre des choses. Mais une analyse même succincte et ponctuelle peut révéler des surprises par rapport aux finalités logiquement attendues: ainsi, dans une «histoire de l'Helvétie»⁷ que les Jésuites avaient lithographiée en 1841 pour le Collège Saint-Michel, la relation faite de la Révolution Chenaux (1781) – le Péquignat fribourgeois – ne visait manifestement ni à flétrir l'action des paysans révoltés contre un patriciat de droit divin, ni à glorifier la victoire finale des détenteurs de l'ordre établi (victoire due sans doute autant à l'indécision des insurgés qu'à l'arrivée de la cavalerie bernoise): cette relation reste somme toute relativement impartiale, du moins on sent bien qu'elle vise à l'impartialité. Mais nous ne savons rien de la façon dont un tel manuel était utilisé. Restait-il réservé à l'édification du professeur, à une libre interprétation ou à une didactique commune?

Au fond, et c'est une question toujours actuelle, quels étaient les rapports entre l'histoire savante et la pratique de l'enseignement de l'histoire au secondaire? Le recteur du collège des années 1830 n'émet-il pas des réserves quant à la question de l'accès de tous les enfants «aux ressorts cachés de la politique humaine»?⁸

– Toujours est-il que jusqu'au XIX^e siècle, l'enseignement de l'histoire est réservé au seul secondaire. En France, avec l'école de Jules Ferry, il entre au primaire. L'école et plus particulièrement l'histoire deviennent des leviers pour les partisans des valeurs républicaines comme pour les partisans des valeurs traditionnelles. Deux historiographies antinomiques se développent en parallèle. Celle de la France républicaine et laïque, glorifiant les conquêtes de la Révolution avec par exemple le Lavisse, sans doute le plus connu et le plus répandu (8 millions d'exemplaires) des catéchismes républicains, qui s'attache à dénoncer les abus de la monarchie afin de réchapper à l'accusation de déicide/régicide (en suppliciant le roi de droit divin, les républicains ont touché Dieu) que les cléricaux imputent à la République. Et celle des écoles libres, pour lesquelles la Révolution c'est le Mal, dressée contre l'autorité, contre

Dieu... Louis XVI pardonnant sur l'échafaud devient le martyr rédempteur. Le Moyen Âge est promu «âge d'or» (la mission civilisatrice commune de l'Église et de l'État connaissait alors son apogée), la Réforme devient une révolte contre Dieu et même la cause de l'essor allemand, favorisé par la révocation de l'édit de Nantes (ce mal nécessaire)... donc explique la défaite, sanctionnée par le péché de la Commune qu'il faut expier: Dieu nous a punis !

C'est terriblement réducteur, mais enfin, il y avait tout de même un peu de cela dans cet enseignement à en juger par les sources directes. Et ce n'est finalement pas surprenant si les deux historiographies se rejoignent pour produire un même patriotisme: celui de la revanche, et un même nationalisme: celui de la mission civilisatrice de la France.

– En Suisse, tous les manuels se retrouvent, au tournant du siècle, pour célébrer les vertus nationales – la tolérance incarnée dans le fédéralisme et la neutralité, le courage et la vaillance militaire dans le citoyen-soldat, la mission civilisatrice dans la Croix-Rouge – ainsi que l'héroïque histoire de l'émancipation contre la tyrannie autrichienne, moyennant un ravalement des légendes fondatrices.

– Il faudra attendre, au XX^e siècle, les chocs de la décolonisation et du second conflit mondial pour confier de nouvelles finalités à l'enseignement de l'histoire, à cent lieues des vieux mythes, dans le creuset des «nouveaux objets» de la «nouvelle histoire» et le façonnage de citoyens du monde responsables, individus placés désormais au centre des processus d'apprentissage, du moins dans les finalités affichées par les auteurs des manuels les plus récents.

Et l'on retombe ainsi sur la question des moyens.

Quelles méthodes utiliser, quels outils (en particulier quels manuels)? Quel est le temps nécessaire à «l'opérationnalisation» de telles finalités? Les finalités dites «nouvelles» – associer l'élève dans les processus d'apprentissage, l'initier à l'explosion des savoirs, développer sa personnalité, son sens de la solidarité, son esprit critique, l'aider à façonner une identité individuelle et collective ouvertes... –, faut-il davantage de temps pour les poursuivre au sein de la branche histoire par rapport aux finalités dites «traditionnelles» – inculquer le savoir, mouler l'individu dans telle ou telle identité (aristocratique, confessionnelle, nationale, nationaliste...) –?

FINALITÉS, BUTS, OBJECTIFS ET IDENTITÉS DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AUJOURD'HUI

On sent bien qu'il doit y avoir un lien entre mentalité historique et genre didactique: telle conception de l'histoire engendrerait logiquement (mais on vient de voir qu'il faut se méfier des «logiquement») tel type de didactique. Très grossièrement, on pourrait imaginer un tableau (ci-dessous) présentant de façon caricaturale deux situations tranchées.⁹

Et à propos du «logiquement», deux exemples :

– les Jésuites pratiquaient à l'occasion des didactiques qu'on qualifierait sans doute aujourd'hui de «nouvelles», notamment par des jeux de rôle touchant aux niveaux taxonomiques les plus élevés, c'est-à-dire laissant leur part aux activités intellectuelles les plus complexes comme

TYPE D'HISTOIRE	DIDACTIQUE
<p>«bataille»</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Événements marquants, chronologie des hauts faits guerriers et diplomatiques, biographies des grands hommes «qui ont fait l'histoire». ■ Le bon historien est celui qui collectionne les événements exceptionnels (ceux marqués par l'empreinte des grands hommes) 	<p>«traditionnelle»</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Associée à l'enseignement de type «expositif», à l'histoire-récit... ■ Maître instructeur, narrateur ■ Élève auquel le savoir est imposé (Apprentissage «objectif»¹⁰)
<p>«nouvelle»</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Histoire des faits économiques et sociaux, des mentalités, du plus grand nombre, des marginaux... ■ Le bon historien est celui qui sélectionne pour relier des faits de nature diverse entre eux (synchroniquement) et dans la durée (diachroniquement) 	<p>«moderne»</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Associée à la didactique de la découverte, de l'éveil... ■ Maître animateur ■ Élève qui construit ses savoirs (Apprentissage «subjectif»¹¹)

la créativité (dans la mesure où l'interprétation théâtrale n'était pas trop modelée pour les élèves-acteurs). Mais les contenus orientés «ad maiorem Dei gloriam» restaient assez peu «modernes» dans la dimension de leur finalité, au regard du contexte humaniste libéral de la Renaissance: donc une didactique active, au moins occasionnellement, au service d'une pesanteur intellectuelle, d'un endoctrinement.

– Inversement, un maître d'aujourd'hui peut lire à ses élèves un cours basé sur des schémas critiques provenant de l'histoire nouvelle, c'est-à-dire pratiquer une méthode «impositive» sur des contenus orientés vers l'ouverture intellectuelle et la pluralité d'opinions: une didactique «traditionnelle» au service du développement d'un libre arbitre.

Cela simplement pour rappeler que l'enseignement, et en particulier l'enseignement de l'histoire, n'est donc pas réductible à une dichotomie automatique tributaire de la querelle des Anciens et des Modernes, et que tout doit être pris en considération pour déterminer le sens et la portée réels d'un enseignement.

Je pose donc l'axiome que, dans l'enseignement et en particulier dans l'enseignement de l'histoire, les contenus, les finalités, les buts, les objectifs... tout cela forme les composantes indispensables à la formation et à l'éducation de «l'honnête homme d'aujourd'hui».

Prenons une finalité classique de l'enseignement actuel de l'histoire :
contribuer à former un citoyen dont l'identité pourrait être définie, idéalement, comme celle qui lui permettra de cultiver autant le patriotisme de son «pays» d'origine ou d'adoption que celui du «pays» monde dont il dépend, dont il doit être solidaire et à propos duquel il faut lui donner les moyens d'être critique.

Nous retrouvons pour l'essentiel la finalité centrale des IO jurassiennes. Et sur cette finalité-là, on devrait parvenir à un consensus assez large débouchant aussi sur un consensus des moyens et des méthodes, tout en préservant la glorieuse incertitude de l'art pédagogique.

Mais avant de trouver pour notre «honnête homme» une didactique appropriée aux «patriotismes» qu'on lui souhaite, un peu de clarification terminologique s'impose.

- **Finalités:** les valeurs de référence de l'action pédagogique sur le plan politique, philosophique, éthique...
- **Buts** (ou intentions pédagogiques): le projet d'action d'une institution ou d'un enseignant, pour un temps et pour un groupe d'élèves définis.
- **Contenus:** la matière historique sélectionnée, programmée, transposée didactiquement, c'est-à-dire vulgarisée à partir des savoirs bruts ou savants.

- **Objectifs:** les aptitudes de l'élève définies – en fonction d'une taxonomie –, exercées, observées et évaluées – c'est-à-dire «opérationnalisées» –.
- **Curriculum:** la planification, la programmation, l'organisation des séquences d'apprentissage en étapes ou suites d'opérations pour réaliser un apprentissage.
- **Taxonomie:** classification d'objectifs (activités intellectuelles, savoir-faire...) selon leur degré de complexité pour l'élève.¹²

Pour placer ces définitions dans un contexte pratique, je proposerais un curriculum testé dans l'enseignement de l'histoire de l'école fribourgeoise (voir annexe 1). Il ne saurait être question ici d'en faire l'analyse, mais simplement, au-delà d'une éventuelle clarification théorique, de poser la question des moyens inhérents à la réalisation d'un objectif du type de ceux que recommandent de poursuivre les IO jurassiennes.

Même s'il s'agit dans la forme d'un curriculum théorique – en effet, l'enseignant n'use pas en pratique d'un tel modèle écrit – on voit bien qu'en amont de la leçon, au moins implicitement, le travail de réflexion et de préparation, sans compter l'évaluation, reste relativement important, qualitativement et quantitativement. C'est le prix des pédagogies du sujet apprenant: des objectifs restreints, opérationnalisés pour développer chez les élèves les compétences prévues par les finalités d'aujourd'hui. Certes, l'opération de transposition didactique peut être facilitée par le recours à un manuel.

ANNEXE 1

DES FINALITÉS À L'ÉVALUATION

De la voûte romane à la voûte gothique

Un exemple de curriculum en histoire (7^e/8^e degré)

LA PRÉPARATION DU COURS

1. La société - l'école:

Les finalités/Valeurs de référence de l'action pédagogique:

«L'histoire, discipline d'éveil, favorise l'esprit d'observation, rend apte à comprendre les phénomènes (...), à les expliquer (...). Le passé qui touche

les adolescents de 12 à 15 ans, ce sont d'abord, et plus encore que les événements de la vie quotidienne, si importants soient-ils, les fresques dynamiques et exaltantes qui font revivre une grande aventure, une grande époque (...). Les leçons d'histoire doivent enraciner l'adolescent dans le milieu où il est appelé à vivre ; le présent s'explique à la lumière du passé» (*Plan d'Etudes, Histoire. Cycle d'orientation du canton de Fribourg, DIP 1977*).

2. L'école - le maître : les buts/intentions pédagogiques

Le projet d'enseignement, le **programme** d'une Dip, d'un établissement ou d'un enseignant :

«Les leçons d'histoire ont en vue : – de faire acquérir aux enfants et aux adolescents un certain bagage de connaissances sur la vie de l'homme en société à travers les siècles, – de leur faire connaître (...) la terminologie qui se rapporte à l'histoire (...), – de développer la capacité d'observation et d'analyse (étude de documents). Outre l'exposé systématique des événements, il serait bon, une fois ou l'autre, d'effectuer des recherches (...) sur des thèmes (...), (d'en présenter les résultats et de les discuter). L'étude de documents (...) est à la base de l'enseignement de l'histoire, le rend plus concret et plus vivant». (*Plan d'Etudes...*).

3. L'école - le maître - les élèves : les contenus/description de cours

Enumération de **notions** à aborder pendant un ou plusieurs cours :

- «Degré 7: 3^e trimestre, Le XIII^e siècle : apogée de l'Europe occidentale» (*Plan d'Etudes...*).
- «Le temps des cathédrales :
 1. Plan et orientation,
 2. De la voûte romane à la voûte gothique,
 3. Du roman au gothique»(Trois cours de 45').

4. Le maître - les élèves : les objectifs généraux/capacités attendues des élèves:

– Les élèves seront amenés à «classer des événements étudiés, les uns par rapport aux autres, (Première année), à «décrire et interpréter un document iconographique» (Deuxième année). (*Plan d'Etudes ...*).

– Ainsi, à la fin du cours consacré à l'évolution des techniques de voûtement romano-gothique (cours 2), les élèves:

1. a. connaîtront la définition des 8 éléments constitutifs de la voûte romano-gothique,

- b. les auront repérés sur un document photographique,
- 2. auront classé correctement les 5 grandes étapes de l'évolution des techniques de voûtement romano-gothique entre le XI^e et le XIII^e siècle.
- 3. auront déduit:
 - a. les deux raisons,
 - b. les deux effets principaux de cette évolution.

Les objectifs spécifiques: objectifs généraux démultipliés pour être réalisés par les élèves dont les **comportements observables** sont ainsi évaluables immédiatement ou ultérieurement, soit des **objectifs «opérationnels»**

DÉROULEMENT DU COURS

Que font les élèves pour réaliser les objectifs?

Enoncés des objectifs	Opérationnalisation (Avec indication des NIVEAUX TAXONOMIQUES)
<p>1. Les élèves (E) repèrent sur un document les éléments techniques suivants:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. voûte en berceau ou plein-cintre, arc en plein-cintre, b. arc doubleau, c. arc brisé, d. voûte d'arêtes, e. croisée d'ogives à 4/6 parties, f. clef de voûte, g. travée, h. élévation. <p>2. Les E classent dans l'ordre chronologique 5 voûtes édifiées du XI^e au XIII^e siècle selon des techniques évoluant du plus simple au plus complexe, du plus massif au plus élancé.</p>	<p>1. a. Le maître (M) rappelle la signification du plan et de l'orientation des églises romanes (Cours 1). Il contrôle par sondage si les 8 termes à apprendre sont bien connus (CONNAISSANCE).</p> <p>b. Le M présente une série de voûtes au RP. Les E essaient de repérer sur les documents reçus les 8 éléments définis (COMPRÉHENSION).</p> <p>c. 2 E viennent présenter au TN leur solution. Si nécessaire, d'autres E viennent au TN apporter des corrections. Le M donne le corrigé, vérifie par sondages si les 8 éléments sont bien repérés, procède aux remédiations nécessaires.</p> <p style="text-align: right;">15'</p> <p>2. a. Le M donne les informations suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Les premières voûtes de pierre posaient de gros problèmes de pression latérale d'abord résolus par l'épaisseur des murs. – Grâce à l'arc doubleau, puis à la voûte d'arêtes et finalement à la croisée d'ogives, on est parvenu à juguler l'effet des poussées (CONNAISSANCE).

<p>3. Les E découvrent:</p> <ul style="list-style-type: none"> – les deux grandes conséquences de cette évolution: a. plus haut, b. plus clair; – les raisons principales qui ont poussé les bâtisseurs de cathédrales à modifier dans le sens observé leurs techniques de voûtement: a. monter vers Dieu, b. surpasser la cathédrale voisine, c. rationaliser la technique de construction. <p>4. Les E connaissent les conséquences que la nouvelle architecture gothique a sur l'évolution de l'art médiéval (Objectif sur plusieurs cours).</p> <p>TN: tableau noir; RP: rétro-projecteur</p>	<p>b. Le M demande alors aux E de classer selon le critère de l'évolution des techniques architecturales, les différentes voûtes présentées (ANALYSE).</p> <p>c. Mise en commun. Remédiation. 12'</p> <p>3. a. Le M présente au RP deux élévations et deux coupes de nefs romane et gothique, à la même échelle (CONNAISSANCE.)</p> <p>b. Par groupe de 2, les E cherchent à déceler les deux différences importantes entre les deux styles (ANALYSE). Deux E viennent commenter au RP le résultat de leur recherche.</p> <p>Synthèse par le M.</p> <p>c. Le M. demande alors à la classe pourquoi les bâtisseurs de cathédrales ont voulu:</p> <ul style="list-style-type: none"> – aller toujours plus haut, – aménager des ouvertures toujours plus grandes, – concentrer toujours davantage les poussées en des points précis? (ANALYSE, SYNTHÈSE). <p>Mise en commun au TN. 15'</p> <p>4. Le M conclut en montrant une vue cavalière d'une grande cathédrale gothique: les arcs-boutants reprennent à l'extérieur les poussées transmises par le système ogival. Il n'y a quasiment plus de mur. Les grandes verrières ainsi aménagées peuvent illustrer la Création, expliquer les mystères (d'une manière différente de celle de l'art roman) et irradier les fidèles (Introduction au cours suivant).</p> <p>(CONNAISSANCE). 3'</p> <hr/> <p>45'</p>
---	---

LE RÔLE D'UN MANUEL D'HISTOIRE DANS «L'OPÉRATIONNALISATION» DES OBJECTIFS AU SECONDAIRE : LE CAS DU XX^E SIÈCLE

La transformation des savoirs savants en savoirs conceptualisés pour l'enseignement obligatoire ou post obligatoire, c'est un problème, essentiellement, d'utilisation de manuel, puisque dans notre système scolaire c'est souvent à ce vecteur qu'on confie la transposition didactique.¹³ Comment mettre un manuel à la portée de cet «honnête homme d'aujourd'hui» pour lequel je viens de donner deux «patriotismes» (ou deux identités) comme des pédagogies susceptibles de pouvoir rassembler un consensus? Pour illustrer une démarche didactique classique, centrée sur les élèves, je prendrais une séquence du manuel de la collection *Histoire* pour lequel j'ai rédigé les chapitres concernant le XX^e siècle.¹⁴

La période du XX^e siècle est structurée de façon à diversifier les approches: vues synoptiques, histoire événementielle ou thématique, actualisation et longue durée, et finalement un peu d'histoire nouvelle vulgarisée telle que la recommandait Braudel pour les classes terminales.¹⁵ En laissant de côté la question de l'évaluation – qui peut aussi s'appliquer de façon formative par le truchement de feed-back immédiats –, prenons une séquence de deux pages, avec illustrations, support d'une leçon de 45 minutes consacrée au fameux boom économique américain des années 1920 (132-133). Les objectifs sont analysés à l'aide d'une fiche (annexe 2) inventoriant les activités d'élèves possibles en fonction d'une taxonomie classique adaptée à l'enseignement de l'histoire:

- restituer de mémoire certains termes (noms communs, noms propres, événements, dates, concepts),
- expliquer à partir d'une source (texte, document),
- comparer avec le présent ou avec des événements contemporains,
- analyser et juger des situations et des évolutions,
- créer quelque chose d'original (dessiner, imaginer, rédiger).

Il restera à sélectionner (préparation de cours) quelques objectifs – deux ou trois – qui seront poursuivis en fonction du temps accordé par le programme à l'étude de cette matière, tout en respectant le cadre général des finalités déjà évoquées.

CONCLUSION

Si l'on veut doter nos élèves d'une identité de citoyen responsable, critique et solidaire – amateur d'histoire maîtrisant la compréhension

ANNEXE 2 INVENTAIRE D'ACTIVITÉS D'ÉLÈVES

Source: Manuel *HISTOIRE 3* (Fribourg, Editions Fragnière 1992). Séquence: «The Big Boom», pp. 133-134

Restituer de mémoire	Extraire d'une source (Texte, document...)	Comparer à un modèle Utiliser une règle	Décomposer, classer/juger Une solution/plusieurs solutions	Produire (Quelque chose d'original)
<p>Termes noms communs Boom, charleston, immigré/immigration*, trust*</p> <p>noms propres Al Capone, Anglo-Saxon*, Chaplin, <i>Empire State</i> <i>Building</i>, Ford T, Ku Klux Klan*, Titanic</p> <p>événements, dates • Droit de vote féminin aux USA: 1920 • Prohibition: 1919-1933</p> <p>Concepts, lois, principes... • Taylorisme* • Prohibition • Isolationnisme</p> <p>* Lexique du manuel</p>	<p>Titre / séquence • Expliquer le sens du titre à partir du texte en caractères gras de la sé- quence.</p> <p>Texte • Déterminer les facteurs du Big Boom à partir des ◊ 1 et 2.</p> <p>Source complémentaire • Tracer le schéma d'une chaîne de montage de voitures (ou d'une étape du montage) selon le principe de Taylor four- ni aux élèves sous la for- me d'une description.</p> <p>(Voir Livre du maître)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En 1925, il fallait 3 mois de salaire à un ouvrier pour s'offrir une Ford T: combien aujourd'hui pour une voiture moyenne? Conclure. • Etablir les similitudes entre les Américains de 1925 et nous. • Représenter sur un graphique les parts américaines dans la production mondiale de charbon, d'acier et de pétrole en 1925. 	<ul style="list-style-type: none"> • (Doc. 2) Déterminer le rôle et l'importance des voitures parkées ou circulant dans la grand-rue de cette petite ville américaine: <ol style="list-style-type: none"> 1. Grosso modo, quelle densité de motorisation peut-on estimer à partir de cette vue? 2. Quelles implications d'une telle densité pour: <ol style="list-style-type: none"> a) l'économie du pays, b) la vie quotidienne des utilisateurs? • Dresser le bilan des années 20 aux USA, avant 1929: plutôt positif ou plutôt négatif? • La prospérité peut-elle engendrer le bonheur: si oui, à quel prix? (En se basant sur l'exemple américain des années 20, et/ou en comparant avec le monde actuel) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dessiner le gratte-ciel de ses rêves • Imaginer un autre titre pour la séquence. • Rédiger et/ou raconter: <ol style="list-style-type: none"> a) la soirée d'un passager du Titanic, le 14 avril 1912; b) la journée d'un ouvrier américain dans la petite ville du Texas (doc. 2) en 1927.

I-V: d'après la taxonomie de Bloom reformulée par De Landsheere, simplifiée et adaptée à l'enseignement de l'histoire (DE LANDSHEERE V. & G., *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris P.U.F. 1984 (5^e éd.), pp. 91-92.

des faits historiques nécessaires à se situer dans l'évolution –, le choix d'une didactique centrée sur les comportements observables s'impose tout naturellement. En effet, une telle didactique¹⁶ prend en compte l'élève comme sujet de l'enseignement, un sujet mis en situation d'être accompagné par l'enseignant dans les processus d'apprentissage souhaités, un sujet dont les savoirs et les aptitudes peuvent être mesurés de façon critériée, que ce soit en évaluation formative ou sommative. La poursuite de tels objectifs au regard de telles finalités, n'aurait aucun sens dans le cadre d'un enseignement centré sur des contenus et confié exclusivement au magistère scolaire. Par ailleurs, l'enseignant professionnel doit se doter d'instruments d'opérationnalisation susceptibles de faciliter dans sa pratique quotidienne le travail d'analyse des contenus et de détermination des objectifs: la grille présentée ici peut servir de base à la confection d'un outil personnalisé universel, susceptible d'évoluer.

Toutefois, pour mettre une telle didactique au service de l'acquisition de telles compétences, il faut infiniment plus de temps, à contenu égal, que ce qui était nécessaire à une simple proclamation des savoirs et au modelage des intelligences. Abordée sous cet angle, l'éducation scolaire dépasse la simple exécution de pensums. C'est la raison pour laquelle la question du temps – de la grille-horaire et des relations avec le programme au sens large (contenus, méthodes...) – est à traiter globalement en relation avec les objectifs de l'ensemble des disciplines scolaires; elle est à traiter dans une perspective de refonte complète des contenus et des programmes; elle est à traiter en fonction des moyens consentis par les pouvoirs publics.

Par ailleurs, mais cela il n'est pas question de l'analyser ici, pour ancrer l'identité universelle et collective de solidarité et de responsabilité, il faut une solide identité régionale. Une identité régionale qui favorise l'unité jurassienne ou non: ça, c'est le problème des Jurassiens.

NOTES

¹D'après: «Genèse du colloque: quelques éléments du débat» (François KOHLER), in: *Lettre d'information du Cercle d'études historiques de la Société jurassienne d'Émulation* N° 7/mars 1994, p. 4.

²IO: Instructions Officielles. D'après la terminologie scolaire en usage en France, les textes institutionnels présentant le cadre général d'enseignement d'une branche.

³Bien que les IO n'en fassent pas état, l'histoire de l'émancipation jurassienne figure aux pages du fascicule encarté dans le manuel d'histoire générale Fragnière.

⁴Il faut encore préciser que le cours d'éducation générale et sociale de la nouvelle grille horaire jurassienne n'aborde l'instruction civique que de façon très accessoire. On peut donc penser qu'il incombe au cours d'histoire d'en assumer au moins l'enseignement technique.

⁵Sur la question des nouveaux corpus d'enseignement et de leur relation avec la programmation, dans une perspective globale mais avec des développements particuliers en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire: DOMENACH Jean-Marie. *Ce qu'il faut enseigner. Pour un nouvel enseignement général dans le secondaire*. Paris Seuil 1989, 190 p.

⁶Pour un rapide survol de l'histoire de l'enseignement de l'histoire:

– JULIA, Dominique, «Enseignement de l'histoire». In: *La Nouvelle histoire* (Dir. Jacques LE GOFF). Paris La Bibliothèque du CEPL 1978; nouvelle édition remise à jour, Paris Complexe 1988 (Aperçu concernant la France essentiellement).

Sur le problème de l'enseignement de l'histoire et de l'identité nationale:

– FERRO, Marc «Enseignement de l'histoire et identité nationale». In: *Dictionnaire des sciences historiques* (Dir. André BURGUIÈRE). Paris PUF 1986. (Aperçu de la question au niveau mondial).

⁷*Histoire de l'Helvétie. Depuis son origine jusqu'à nos jours*. Fribourg en Suisse, autographié chez J. C. Meyer (sd. 1841), 279 p.

⁸*Mémoire présenté par le recteur du Collège Saint-Michel (...)*. Lausanne Imprimerie de Samuel Delisle 1834, p. 52.

⁹Mais pas forcément duales, dans la mesure où elles apparaissent comme plus complémentaires qu'irréductibles.

¹⁰Centré sur les contenus, les objets de l'enseignement.

¹¹Centré sur l'élève, sujet de l'enseignement.

¹²Sur ces questions de terminologie, deux ouvrages récents:

– *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (Dir. Jean HOUSSAYE). ESF éditeur Paris 1993, 352 p.

– DANVERS, Francis, *700 mots-clefs pour l'éducation. 500 ouvrages recensés 1981-1991*. Presses universitaires de Lille 1992, 321 p.

¹³Sur la transposition didactique, voyez: TARDY Michel, «La transposition didactique», dans: *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, op. cit., pp. 51-60 (Avec des exemples concernant l'histoire).

Sur la transposition didactique en histoire, voyez: *Enseigner l'histoire: un métier qui s'apprend* (Jacqueline LE PELLEC; Violette MARCOS-ALVAREZ). Paris Hachette Éducation 1991, pp. 37-62.

Mais pour toutes questions relatives à l'enseignement de l'histoire, le mieux c'est de se référer au dernier ouvrage consacré à la didactique de l'histoire paru en français (pourvu d'une bibliographie de près de 1000 titres): MONIOT Henri, *Didactique de l'histoire*. Nathan pédagogie 1993, 254 p.

¹⁴*Histoire 3*. Éditions Fragnière Fribourg 1992.

¹⁵BRAUDEL, Fernand, *Grammaire des Civilisations* (manuel à l'usage des classes terminales). Arthaud-Flammarion 1987 (1963), préface à l'édition de 1983, p. 22.

¹⁶Je prends «didactique» au sens proposé par le dernier des usuels du vocabulaire pédagogique publié en français (DANVERS Francis, *700 mots-clefs pour l'éducation*, op. cit.): «L'ensemble des méthodes, techniques et procédés pédagogiques, complétés par les procédures d'évaluation nécessaires pour bien transmettre une discipline». La problématique d'une didactique prise dans cette acception peut se ramener à cinq questions, selon Danvers: «1) Pourquoi cet enseignement? 2) Quel est son contenu? 3) A qui s'adresse-t-il? 4) Comment le donner? 5) Avec quels résultats?» Soit, ramené au curriculum proposé ici: 1) les finalités de l'enseignement de l'histoire; 2-3) la programmation (les buts ou intentions pédagogiques, le plan d'études, les objectifs généraux définis en capacités attendues des élèves et en contenus séquenciés); 4) les objectifs spécifiques «opérationnels» (tous les comportements observables des élèves pendant le cours); 5) les feedbacks immédiats ainsi que les modes critériés d'évaluation formative ou sommative.

Ecole et idéologie : les manuels d'histoire suisse dans l'école primaire neuchâteloise (1848-1904)

par Pierre-Yves Châtelain, Ecole d'ingénieurs du Locle

Les années qui suivent 1848 voient les révolutionnaires neuchâtelois aménager pour longtemps le pouvoir qu'ils ont conquis de haute lutte. Cet exposé tente de dégager un aspect bien précis du projet républicain, à savoir la vision du passé que la nouvelle équipe d'hommes politiques entend transmettre aux jeunes générations neuchâteloises.

L'étude de cette question est d'autant plus intéressante que l'historiographie connaît de nouveaux développements au XIX^e siècle. L'histoire se constitue en discipline autonome, elle s'affranchit de la tutelle de la religion et de la littérature; elle se découvre des ambitions scientifiques. En Allemagne, en France et en Suisse bien sûr, une nouvelle approche de l'histoire prétend à l'objectivité et à la neutralité.

En Allemagne, Léopold von Ranke (1795-1886) est l'instigateur de ce bouleversement. En 1824 déjà, il déclare que l'historiographie doit dire ce qui s'est réellement passé, le rôle de l'historien n'étant «ni de juger le passé ni d'en tirer des enseignements au profit du monde futur»¹.

En France, l'école méthodique, dès 1876, se fixe comme idéal la recherche désintéressée et scientifique et déclare rejeter une histoire qui défendrait des idées politiques et religieuses.

En Suisse, Charles Monnard, professeur de littérature à l'Académie de Lausanne, traducteur de Jean de Muller et de Henri Zschokke résume en une formule les conséquences que doivent en tirer les historiens de la deuxième moitié du XIX^e siècle: «L'histoire doit la vérité au peuple, dût-elle effacer une auréole sur le front de la nation»².

On imagine sans peine que cette orientation nouvelle provoque des déchirements. Surtout lorsqu'il est question de répercuter dans le grand public les dernières découvertes de la recherche historique. Quel parti choisir entre les récits de la tradition, au style épique, généreux, au souffle enthousiaste, patriotique, et les souvent froides leçons de la critique moderne qui semble ne rien tenir pour sacré et qui prétend s'attaquer à tout ?

En 1890, au cours de la Conférence annuelle des instituteurs, consacrée au patriotisme, l'un d'eux s'écrie :

«Eh! mon Dieu oui: Guillaume Tell peut être un mythe, une création d'une imagination ardente, mais laissez-nous, à nous simples de cœur, ces illusions sacrées; elles ont plus de valeur pour nous que les plus savantes dissertations. Quand vous aurez décimé notre histoire, qu'en aurez-vous de plus? L'image de la Patrie n'en sera pas moins vive dans notre cœur, car nous l'aimons pour elle-même. Suspendez votre tâche et laissez-nous croire sans souiller plus longtemps notre foi naïve du souffle impur et dissolvant du doute et de l'incrédulité»³.

APERÇU DE L'HISTOIRE NEUCHÂTELOISE AU XIX^E SIÈCLE

Après le Congrès de Vienne, Neuchâtel fait figure de monstre politique: il est à la fois canton suisse et principauté prussienne.

Un parti républicain se développe dans le Haut du canton; il milite pour que les ponts soient définitivement rompus avec la Prusse et pour que soit consacré le complet rattachement du canton à la Suisse.

En 1831, deux tentatives de coup d'Etat des Républicains échouent à quelques semaines d'intervalle. La rébellion est durement réprimée et les esprits s'échauffent. Les autorités neuchâtelaises demandent au roi de Prusse d'obtenir le retrait de sa Principauté de la Suisse. Le souverain fait remarquer que la question intéresse toute l'Europe. Il consulte la Diète helvétique, qui refuse une telle amputation.

Le gouvernement neuchâtelois interdit d'arborer les couleurs fédérales, signe de ralliement des Républicains, et intensifie ses relations avec les autres cantons conservateurs.

Cet activisme neuchâtelois «réactionnaire» agace les cantons régénérés. Leur nombre est en augmentation et ils en viennent à considérer le canton-principauté comme un corps étranger au sein de la Confédération. Les débats se cristallisent autour de la question: Neuchâtel est-il suisse?

En 1848, les Républicains réussissent à s'emparer du Château. Ils en chassent le gouvernement royaliste et instaurent la République. Le roi de Prusse, accaparé par la révolution qui éclate à Berlin, ne réagit pas; il n'acceptera toutefois pas le fait accompli: la «question de Neuchâtel» restera pendante jusqu'en 1856. Des partisans de l'ancien régime tentent de renverser la République par un coup de force. Ils sont emprisonnés et le roi de Prusse exige leur libération en menaçant de guerre ceux qu'il considère toujours comme ses sujets. Neuchâtel et la Confédération mobilisent leurs troupes. *In extremis*, une intervention des puissances

européennes amène toutes les parties autour d'une table ronde, à Paris. Le roi de Prusse finit par s'incliner. Neuchâtel est suisse, en droit et en fait.

Ce rappel historique est indispensable pour bien comprendre l'une des caractéristiques essentielles de la société neuchâteloise de l'époque. Les luttes parfois ardentes entre tenants de l'ancien régime et Républicains, entre le parti de Prusse et le parti de Suisse, marqueront et diviseront profondément la société neuchâteloise durant toute la deuxième moitié du XIX^e siècle, voire bien au-delà.

En 1848, les vainqueurs sont donc confrontés à une tâche très délicate: ils doivent démontrer à la Suisse que l'enthousiasme patriotique du canton est irréprochable, tout en réconciliant les Neuchâtelois avec eux-mêmes.

LES MANUELS

Pour des raisons évidentes, il n'est pas possible de détailler ici le comment et le pourquoi qui présida au choix des différents manuels par les commissions.

Ce travail se base sur les cinq ouvrages les plus répandus, qui furent «recommandés» puis, dès 1889, imposés aux instituteurs. Les périodes durant lesquelles ils furent utilisés s'articulent autour de trois dates :

1868: l'*Histoire de la nation suisse* de Henri Zschokke⁴ est abandonnée au profit de l'*Abrégé de l'histoire de la Confédération suisse* d'Alexandre Daguét⁵.

1894: deux titres viennent seconder le manuel de Daguét: l'*Abrégé d'histoire suisse* de Henri Cuchet⁶ et *Leçons et récits d'histoire suisse*, par Alfred Schütz⁷.

1904: parution de l'*Histoire illustrée de la Suisse* par William Rosier⁸. Pour être précis, il faudrait plutôt choisir la date de 1898, puisque la décision a été prise à ce moment-là de remplacer Daguét, Cuchet et Schütz.

Trois thèmes permettent d'illustrer l'évolution du contenu des manuels durant la période considérée :

- L'image du héros des premiers temps de la Confédération.
- Les historiens républicains et la «nouvelle» histoire méthodique.
- Le modèle de société que les historiens proposent aux écoliers.

LE HÉROS DES PREMIERS TEMPS DE LA CONFÉDÉRATION

Zschokke décrit l'histoire des Suisses jusqu'au XV^e siècle comme une suite de luttes victorieuses pour la liberté contre l'injustice des

puissances étrangères. Mais dès le XV^e siècle, commence selon lui un processus de décadence, dû à la perte des valeurs et vertus originelles. L'invasion française de 1798 apparaît comme une conséquence de cette dégradation. Son récit est ponctué d'appels à ses lecteurs pour qu'ils retrouvent l'esprit des ancêtres ainsi que les vertus qui ont permis à la Suisse de naître et de s'affirmer. Les premiers siècles de la Confédération sont donc présentés comme un âge d'or; ses héros, notamment Guillaume Tell, sont portés aux nues. Voici un extrait qui se situe au moment où Tell vient de s'échapper de la barque qui l'emmenait en captivité:

«Guillaume Tell [...] triste et pensif, se disait à lui-même: «Où fuir la colère du tyran? [...] Devant quel tribunal puis-je citer Gessler? Le roi lui-même n'écoute plus les cris du peuple. Eh bien! puisque la justice n'a plus d'autorité, puisqu'il n'y a plus de juge entre l'opprimeur et l'opprimé, Gessler, nous sommes tous les deux hors-la-loi; notre seule loi, c'est la nécessité de se défendre. S'il faut que ma femme, mon fils et ma patrie périssent innocents [sic], ou que tu tombes chargé de forfaits: meurs, tyran, et que la liberté revive!» (éd. 1844, p.59).

Zschokke développe dans ce passage la problématique qui passionne bon nombre d'intellectuels depuis le XVIII^e siècle: est-il légitime de se révolter contre l'autorité lorsque celle-ci ne respecte plus la tradition ou la loi écrite? Jean de Muller, reconnu par tous les historiens suisses du XIX^e siècle comme leur père spirituel, avait déjà tranché en 1795: *«Ainsi périt Hermann Gessler, avant l'heure marquée pour la délivrance des Waldstettes [sic], sans le concours du peuple qu'il avait opprimé, victime de la juste colère d'un homme libre [...] [L'action de Guillaume Tell] fut contraire aux lois; mais c'est pour des actions semblables que les libérateurs d'Athènes et de Rome, et les héros du peuple juif sont comblés d'éloges dans les histoires de l'antiquité et dans les livres saints [...] Il n'est ni à propos, ni nécessaire que les tyrans n'aient rien à redouter»* (en gras dans le texte, tome III, pp. 365-367).

La leçon que livre l'histoire est donc sans équivoque: la révolte contre l'injustice est un droit légitime, ainsi que le recours à la violence pour gagner la liberté.

Mais, chez Daguet et ses successeurs, aucun commentaire ne vient compléter le récit de Guillaume Tell et de la mort de Gessler. Le texte est sobre et se borne à relater les événements:

«Tell [...], s'emparant tout à coup de l'arbalète d'un des soldats de Gessler, s'élance d'un bond sur une espèce de plateforme; là, par un mouvement rapide, il se retourne vers le lac, vise et perce le tyran d'un trait mortel au milieu de ses gardes et des bateliers épouvantés» (éd. 1868, p.36).

Cuchet est encore plus concis:

«[...] Une tempête s'élève; Gessler effrayé confie le gouvernail à Tell. Celui-ci conduit la barque vers le rivage, s'élance sur un rocher, et, se retournant soudain, perce le tyran d'une flèche.» (éd. 1896, p.32)

Les autres manuels font preuve de la même sobriété. Cette évolution peut sans doute s'expliquer de la manière suivante. Dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, les Républicains aménagent le pouvoir qu'ils ont conquis en 1848. Le juste combat a été livré, la liberté a été conquise. Dans ces conditions, il n'est plus nécessaire de mettre en exergue ces héros en révolte contre l'autorité.

En effet, glorifier Guillaume Tell comme le champion de la lutte contre l'injustice, légitimer le fait que, parfois, l'éthique personnelle peut autoriser à braver la loi et à recourir à la violence n'est pas exempt de risques en ces temps où le développement industriel provoque la formation d'une nouvelle classe sociale défavorisée. Imaginons un instant un ouvrier qui se reconnaîtrait dans le fier combat de Guillaume Tell !

Ainsi, le thème de la lutte pour la liberté passe au second plan dans les manuels scolaires; il est remplacé par celui de l'égalité: tous les citoyens ont les mêmes droits et les mêmes devoirs au sein de la collectivité. Il n'existe plus de privilèges, de discriminations dues à la naissance. Tous les citoyens sont égaux.

La manière dont les auteurs traitent la révolte des Paysans de 1653 est intéressante à cet égard.

Daguet et ses successeurs considèrent avec une certaine sympathie la tentative de ces hommes du peuple; Cuchet va jusqu'à parler de «noble cause». Il explique que les paysans réunis à Sumiswald «jetèrent les bases d'une nouvelle Confédération démocratique». Il n'est pas loin de présenter les masses paysannes comme les précurseurs des Radicaux de 1848.

Tous les auteurs s'accordent à dire que la tentative fut maladroite et insensée, mais aucun ne se livre au moindre commentaire désobligeant sur le milieu dont les révoltés sont issus et sur l'éventuelle rusticité de leurs mœurs.

Par contre, Zschokke traite ces hommes avec un mépris non dissimulé: ils sont incultes et incapables de donner un sens désintéressé à leur combat. Leur basse extraction explique non seulement l'échec de leur entreprise, mais aussi la vilenie de leur caractère :

«En effet, ces hordes soulevées et tumultueuses n'entreprirent pas la grande œuvre de leur affranchissement [...] avec la loyauté pieuse et l'union ferme des anciens libérateurs des Waldstaetten [...] C'était des gens grossiers, ignorants, sans expérience des affaires civiles, élevés dans de mauvaises écoles, se défiant les uns des autres, de feu pour leurs intérêts personnels, de glace pour les intérêts de la patrie» (éd. 1844, p. 243).

Par ailleurs, les historiens de la République introduisent ou mettent en exergue dans leurs récits un nouveau type de héros. Il s'agit d'un homme qui pourrait profiter des avantages liés à sa naissance ou à la fonction qu'il exerce dans la société et qui renonce à ce privilège. Ainsi est illustré aux yeux des enfants le thème de l'égalité devant la loi et du respect que l'on doit à celle-ci. L'un de ces personnages, dont parlent Daguét et Rosier, est le landamann AmBerg, qui vécut à Schwytz au XVI^e siècle. Il fut chargé de rendre la justice contre son propre fils dans une affaire où la loi prévoyait la peine de mort :

«[...] AmBerg ne chercha pas à soustraire son fils à la sentence; il remplit consciencieusement son terrible ministère. Mais, la sentence prononcée, il pleure avec son fils, puis se retire au château solitaire d'Iberg et y finit ses jours dans la douleur» (A. Daguét, éd. 1868, p.92).

Il est donc possible de déceler, à la fin des années soixante, une modification dans la manière dont la deuxième génération de Républicains souhaite présenter l'histoire aux écoliers. L'image du héros révolté, en lutte pour la liberté, appartient résolument au passé. Les considérations moralisantes qui accompagnaient la relation de son acte dans les versions de Müller et Zschokke disparaissent, seule subsiste l'exaltation du courage indomptable de Guillaume Tell. Le projecteur que «manipule» l'historien tend plutôt à se focaliser sur le membre de la communauté qui se dévoue pour le bien collectif.

Winkelried, par exemple, dont nous parlerons plus loin, est l'un de ces héros.

LES HISTORIENS RÉPUBLICAINS ET L'HISTOIRE MÉTHODIQUE

Alexandre Daguét, esprit curieux, ouvert, en contact épistolaire avec de nombreux intellectuels européens, se montre d'emblée très réceptif aux nouvelles tendances de l'historiographie. Dès 1868, il met à la disposition des écoliers un récit qui se déroule sans heurt, sans excès oratoire, d'une neutralité de ton remarquable, un récit au sein duquel les interventions du narrateur pour souligner la portée morale de tel ou tel événement sont extrêmement discrètes.

D'autre part, dès le milieu des années septante, il mentionne à ses jeunes lecteurs les doutes qui pèsent sur l'authenticité de certains récits. Daguét est le premier rédacteur de manuel d'histoire à risquer ce pari.

On peut donc dire qu'il tente d'appliquer l'ambition de l'histoire nouvelle: dire la vérité dans un récit qui allie neutralité de ton et présentation objective des faits.

Cependant, Daguét est aussi un ardent républicain; il sait que la République, pour être forte, doit pouvoir compter sur le soutien enthousias-

te de tous ses citoyens. Ainsi, la question de savoir s'il est judicieux de faire état de tous les doutes que soulève la critique historique des documents l'a longtemps travaillé. En 1872, il écrit dans la revue pédagogique *L'Éducateur*:

«[Mais] *il ne faut pas jouer avec ce sentiment sacré [le patriotisme], et une grande réserve est nécessaire quand il s'agit de rectifier certains faits dans le champ de la littérature historique destinée à la jeunesse et au grand public, parce qu'une fois que vous aurez démoli la croyance de la jeunesse et celle du peuple à quelques-unes des traditions qui lui sont les plus chères et qui symbolisent à ses yeux la liberté, l'indépendance, les vertus républicaines, vous aurez détruit toute espèce de foi historique et patriotique.* [...]» (p. 211-212).

Alexandre Daguet illustre donc bien le dilemme qui va empoisonner la tâche des historiens de la seconde moitié du XIX^e siècle: comment enseigner l'histoire en tenant compte des derniers développements de cette discipline? Les résultats de la méthode critique, les doutes que celle-ci fait naître doivent-ils être répercutés à l'intérieur de l'école et dans le grand public?

En France, les historiens prestigieux de la III^e République se sont compromis – et leur méthode avec eux – quand ils se sont mêlés de rédiger des programmes et des manuels à l'usage des écoles. En Suisse, les historiens se heurtent aussi à ce casse-tête: d'un côté, l'objectivité à laquelle aspire l'histoire méthodique, de l'autre, la nécessité de gagner aux valeurs de la République la plus grande partie des citoyens.

Daguet, dès la sixième édition de son *Abrégé* (1877), fait suivre le récit des aventures de Guillaume Tell, Arnold de Melchtal, Werner Stauffacher, pour ne citer qu'eux, de la mention suivante:

«*Tel est le langage des Chroniques. Les historiens contestent l'authenticité de ces récits, qui ne sont pas d'accord avec les documents.*»

Cuchet, Schütz et Rosier, eux, rangent ces héros dans des chapitres distincts, intitulés «Les légendes», «Légendes et traditions» et «Les traditions nationales sur les origines de la Confédération». Tous trois ne manquent cependant pas d'ajouter un commentaire selon lequel les légendes ont un fond de vérité et qu'on ne peut les rejeter entièrement.

Cependant, lorsque l'existence de Winkelried lui-même est mise en doute, par des historiens autrichiens de surcroît, Daguet semble estimer que la coupe est pleine. Il se lance dans la bataille pour la défense du guerrier de Sempach, notamment par le biais d'un article intitulé «La question de Winkelried» paru dans le *Musée neuchâtelois* en 1883. Il y fustige «cette hypercritique dissolvante qui, à la plus légère invraisemblance, crie à la fausseté, à l'imposture [...]». Et de poursuivre: «N'a-t-on pas vu plus d'une fois un criticisme outré porter une main sacrilège sur les pages les plus sincères et les plus glorieuses de l'histoire [...]. Or, l'esprit de doute et de négation est contagieux».

Jusque dans la dernière édition de son *Abrégé* (la 20^e, en 1899) il se refusera à mentionner le moindre doute quant à l'existence de Winkelried, alors que Cuchet en 1894 indiquait déjà sous forme de note que «Le nom de Winkelried n'est pas donné par les plus anciens documents qui racontent la bataille de Sempach» (p.41).

Rosier, en 1904, est plus disert, il déclare en note:

«Les traditions relatives au héros de Sempach n'apparaissent qu'assez longtemps après l'événement. Mais rien n'autorise à nier l'acte sublime dont fait mention la tradition. Nous avons le droit [...] d'honorer en Winkelried l'un des modèles les plus accomplis de l'incontestable courage et de l'esprit de sacrifice qui animaient les anciens Suisses». (p. 59).

L'habileté dialectique de Rosier mérite d'être soulignée, qui réussit à laisser entendre que Winkelried n'a peut-être pas existé tout en engageant l'écolier à croire à l'authenticité de son acte de bravoure !

Relevons encore que Daguet insiste toujours, lorsqu'il en a la place (par exemple dans les livres d'histoire suisse qu'il rédige à l'intention des adultes), sur le fait que la tradition «exprime souvent avec plus de vérité le génie d'un temps ou d'un peuple que l'histoire savante, élaborée sur d'arides documents». Sa théorie est que la légende doit être acceptée comme vérité historique jusqu'à preuve du contraire. Autrement dit, c'est aux détracteurs d'amener la preuve que la légende est coupable ! Cette manière de considérer «la poésie populaire» comme l'expression de la vérité historique n'est évidemment pas très scientifique et prouve, si besoin était, que Daguet ne peut être inscrit au rang des historiens positivistes. Mais cette conception de la légende fait de Daguet un historien extrêmement attachant à étudier aujourd'hui. Il constitue une charnière dans l'historiographie suisse, un pont jeté entre l'esprit poétique de Zschokke et la rigueur scientifique dont se prévaudra Rosier.

LE REGARD DE L'HISTORIEN SUR LA SOCIÉTÉ

Tous les manuels de l'école primaire en usage entre 1868 et 1933 (date de l'abandon du manuel Rosier) brossent un tableau enthousiaste de la société contemporaine.

En 1868, Daguet écrit :

«Le 19^e siècle est marqué par le progrès extraordinaire des arts utiles. De magnifiques routes franchissent le Saint-Gothard, le Simplon [...] des bateaux à vapeur, au nombre de 60, des télégraphes, des chemins de fer, s'établissent sur tous les points de la Suisse. Le commerce extérieur s'étend jusqu'en Chine et au Japon. L'industrie marche de pair avec le commerce et occupe 150 000 ouvriers. L'horlogerie seule occupe 30 000 personnes des deux sexes. Les progrès en agriculture ne sont pas moins remarquables. Les sociétés et les expositions des produits agri-

coles se multiplient. On évalue à 4 750 000 le nombre des vaches qui paissent dans les pâturages de la Suisse et à 490 000 le nombre des quintaux de fromage». [La solidarité sociale, la liberté de la presse, l'éducation populaire et supérieure, les sciences, les lettres et les arts participent de ce mouvement].

Cuchet présente un tableau de la même veine, mais conclut par cet appel: «Ainsi, la Suisse possède tous les éléments nécessaires pour la prospérité et le bonheur d'un peuple. Heureux ses fils, s'ils savent goûter ces privilèges et travailler, dans la fraternité, la moralité, la piété, à maintenir intact l'honneur de la patrie!» (p. 128).

Schütz lui aussi est élogieux :

«Au XIX^e siècle, la Suisse raffermie et agrandie marche au premier rang des nations, sur la voie du progrès intellectuel, matériel et social. Elle devient une terre où fleurissent l'instruction et la vraie liberté. Sous cette égide, elle travaille sans cesse à augmenter le bien-être individuel et la prospérité générale» (p.301).

Rosier ne consacre pas moins de 17 pages grand format à ce qu'il appelle «La Suisse nouvelle». C'est en moyenne trois à quatre fois plus que pour les autres périodes. L'état de progrès et de prospérité dans lequel vivent les Suisses de cette époque est abondamment décrit et glorifié. Mais Rosier conclut son chapitre par ces lignes, qui laissent entendre que quelque chose a changé:

«[...] Sans doute, il se produira encore [entre les Suisses] des désaccords momentanés. Un peuple ne peut rester stationnaire; à chaque génération s'offrent de nouveaux problèmes. Il y aura donc encore des luttes, mais nous devons souhaiter qu'elles restent pacifiques. [...] Dans nos différends passagers, nous n'oublierons pas que la force naît de l'alliance et que nous sommes tous les enfants d'une même patrie» (p.198).

Par ailleurs, Rosier est le premier auteur de manuel scolaire qui consacre quelques mots aux ouvriers. En tout 27 mots pour indiquer aux enfants que «Des lois fédérales ont été faites en faveur des ouvriers pour protéger leur santé pendant qu'ils travaillent dans les fabriques et pour les indemniser en cas d'accident» (p.187).

Deux éléments permettent d'éclairer cette évolution :

1. Rosier est citoyen de Genève; dans sa ville, une alliance regroupant les principales forces politiques est au pouvoir. Il est plus que probable que le conseiller d'Etat estime l'exemple digne d'être suivi.

2. Une certaine inquiétude apparaît dans notre pays à cette époque: d'une part, face à la montée des tensions internationales et, d'autre part, face à l'apparition de nouvelles forces sociales qui menacent l'édifice bourgeois.

Après Alexandre Daguet qui semblait dire à l'écolier: «Voilà où nous en sommes, il y a de quoi être fier!», Cuchet et surtout Rosier semblent placer le témoin dans la main de l'enfant en le rendant attentif à ses

responsabilités et en lui indiquant clairement, dans le cas de Rosier, en quelles valeurs croire :

«C'est par la tolérance, le support mutuel, par nos vertus civiques, par le respect des lois, par notre empressement à appuyer les œuvres en faveur des faibles et des humbles, que nous pourrons réaliser ce vœu ardent de nos cœurs [l'union]» (p.198).

A lire les manuels, le modèle de société instauré en 1848 semble donc remporter tous les suffrages et générer le consensus de toutes les couches sociales. L'écolier qui découvre, à travers la lecture des manuels, la société dans laquelle il vit ne peut nourrir aucun doute: la prospérité est générale. Seul Rosier, au tournant du siècle, évoque à mots plus ou moins couverts quelques zones d'ombre possibles.

Au vu de ce qui précède, l'évolution du contenu idéologique des manuels peut ainsi être résumée:

La vision historique de Zschokke n'a plus convenu aux Républicains quand leur victoire fut acquise. Lorsque la lutte pour la conquête des libertés battait son plein, lorsque les révolutionnaires neuchâtelois rêvaient de chasser le pouvoir prussien et d'instaurer un nouveau régime, le récit de Zschokke faisait merveille en enflammant le sentiment patriotique pour la liberté.

Mais la construction pacifique du nouvel Etat réclame une autre présentation du passé. Pour les Républicains des années soixante, le passé est clos; l'histoire a livré sa leçon: la meilleure société possible s'est imposée, après la dernière lutte fratricide que fut le Sonderbund. La liberté est acquise, reste à développer les vertus civiques. L'amour de la Patrie apparaît alors comme le plus sûr moyen de les susciter toutes. Pour s'en convaincre, il n'est que d'écouter ce discours d'un instituteur à l'une des conférences annuelles du corps enseignant:

«[Le patriotisme est] l'épanouissement de cette réalité vivante, de cette union des cœurs, de ce dévouement qui élève et ennoblit l'homme et lui fait oublier rang, fortune, position, pour ne songer qu'à cette individualité collective dont toutes les parties sont solidaires et qui n'est pas une insaisissable abstraction qu'il appelle la Patrie»⁹.

Cependant, les historiens qui se mettent au service de la République se heurtent à un casse-tête. Ils sont partagés entre les nouvelles exigences de l'histoire méthodique, qui tente le pari de l'objectivité et de la neutralité et les risques que représente une critique trop consciencieuse pour cette foi patriotique dont la République encore jeune a besoin.

Un autre instituteur résume bien le danger :

«Evitons surtout le scepticisme de plusieurs de nos historiens [...]. Si le maître vient ajouter [après un chaleureux exposé patriotique] que c'est la chronique qui raconte de tels faits, qu'il y a deux traditions opposées, etc., le doute entrera dans l'esprit de l'enfant»¹⁰.

Comme on l'a vu, l'adoption d'un moyen terme permet de tourner la difficulté. Les rédacteurs font état des doutes qui pèsent sur tel ou tel épisode de notre histoire, mais ils incitent malgré tout l'enfant à croire si ce n'est au héros lui-même, du moins à l'idéal qu'il est censé incarner.

Ces figures héroïques dont on ne peut se passer incarnent soit les mythes fondateurs (Guillaume Tell, Arnold de Melchtal, etc), soit des valeurs dont la République a absolument besoin dans son jeune âge (le dévouement de Winkelried pour la communauté, par exemple).

Daguet, figure capitale de l'enseignement de l'histoire au XIX^e siècle dans le canton de Neuchâtel, occupe seul le devant de la scène durant près de vingt-cinq ans. Lorsque Cuchet et Schütz le rejoignent, ils reprennent dans une très large mesure les vues de leur prédécesseur. Certes, la méthodologie change, mais l'essentiel du message subsiste : nous vivons dans le meilleur des mondes possible.

Cependant, c'est une vision relativement *figée* de la société qui est proposée aux écoliers. En effet, ceux-ci ne sont pas explicitement invités à reprendre le flambeau et à continuer le combat. La République radicale apparaît comme le terme d'une «longue marche» vers le Progrès. La terre promise a été atteinte.

Par contre, le manuel de Rosier, au début du XX^e siècle, attire l'attention de l'enfant sur le fait que rien n'est acquis et incite les écoliers à s'engager pour que la prospérité continue. Le message implicite est: «Tu as une dette envers ceux qui ont travaillé et qui se sont parfois sacrifiés pour édifier le monde dans lequel tu vis». Ainsi apparaît le thème de la transmission d'un héritage qui fera une belle carrière durant au moins toute la première moitié du XX^e siècle.

La lecture de Rosier permet donc de percevoir que des modifications importantes ont lieu au tournant du siècle; en effet, les socialistes donnent de la voix et critiquent la société radicale: le progrès et l'industrialisation ont créé une nouvelle classe d'exclus, de défavorisés. Le rêve des Pères fondateurs de 1848 se dissipe. Dans ces conditions, le manuel de Rosier, bien plus que tous ceux qui le précèdent, insiste sur le fait que l'histoire de la Suisse n'a pas été exempte de problèmes, mais que la volonté de les surmonter tous ensemble l'a toujours emporté.

Ainsi est proposée aux écoliers une vision renouvelée du passé commun, une vision de consensus, selon laquelle la Suisse s'est faite par le triomphe de la volonté collective sur les aspirations particulières. L'histoire du pays est une longue série de luttes, non pas entre nous, mais **sur** nous.

LA RÉPUBLIQUE ET L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Il convient de ne pas se leurrer : l'évolution des manuels telle qu'elle vient d'être décrite n'est en aucun cas le résultat d'une volonté exprimée par les autorités. L'étude des documents officiels montre clairement que le jeune gouvernement neuchâtelois et la Direction de l'Éducation publique accordent une attention toute secondaire – en dehors de quelques rares déclarations de principe – à l'enseignement de l'histoire.

Ainsi, par exemple, les commissions cantonales ou intercantionales chargées d'évaluer les manuels se montrent très peu loquaces : elles ne s'étendent pas sur les motifs qui les incitent à accepter et à rejeter tel ou tel ouvrage; les reproches qui sont adressés aux auteurs portent sur des questions de méthodologie, de pédagogie. A aucun moment, une quelconque critique de l'idéologie véhiculée par les manuels soumis aux experts n'est explicitement formulée. **En ce qui concerne la vision historique proposée aux enfants, tous les manuels semblent convenables** (Cette remarque ne concerne pas les manuels d'inspiration religieuse, qui ne passent pas devant les commissions et qui, semble-t-il, disparaissent de l'école publique au début des années septante).

De plus, la dotation horaire de la branche dans le programme général est faible (dans le meilleur des cas, 1 période hebdomadaire à partager avec l'instruction civique). Par ailleurs, l'histoire suisse se taille la part du lion (75 à 85 % du temps, le reste étant dévolu à l'histoire générale); l'histoire cantonale n'est pas mentionnée jusqu'en 1890, où elle constitue la matière d'un petit chapitre intitulé «l'émancipation de Neuchâtel».

Ces constatations ont de quoi surprendre. En effet, il paraît logique de penser que l'enjeu de l'histoire dans l'école républicaine – enseigner le passé de manière à former des citoyens conscients et fiers de leurs droits et de leurs devoirs – aurait dû mobiliser toute l'attention et l'énergie du nouveau pouvoir.

Trois éléments permettent de comprendre pourquoi ce ne fut apparemment pas le cas.

A. Le nerf de la guerre, l'argent, fait défaut au gouvernement dans les premiers temps de la République et restreint sa capacité d'action. Une remarque revient fréquemment dans les registres de l'autorité scolaire, lorsque sont faites certaines propositions d'achat trop généreuses (matériel de classe, notamment): «plus tard, lorsque les finances le permettront».

B. En ce qui concerne la part minuscule réservée à l'histoire neuchâteloise, il est plus que probable que le gouvernement ne désirait pas jeter de l'huile sur le feu; les tensions ont longtemps subsisté entre les deux

camps qui s'étaient affrontés dans les années précédentes. L'histoire cantonale est alors devenue un sujet fort délicat, propre à empêcher, dans l'esprit des autorités, toute réconciliation cantonale¹¹.

De plus, la nécessité de développer et affirmer le sentiment d'appartenir à la «mère-patrie», la Suisse républicaine, l'emporte sur toute autre considération. Le patriotisme devient une valeur essentielle et l'on peut affirmer sans crainte de se tromper que, durant la deuxième moitié du XIX^e siècle, le radical républicain neuchâtelois se sent plus suisse que neuchâtelois.

Cette volonté de miser sur la fusion des antagonismes cantonaux à l'intérieur du creuset du patriotisme helvétique n'est pas dénuée de tout danger: en 1897, lorsqu'il est question de préparer les Fêtes du cinquantième de la Révolution, des représentants du monde scolaire font part de leurs inquiétudes; ainsi, Alexandre Perrochet, directeur du Gymnase:

«[...] La jeunesse de nos écoles [...] a besoin de connaître les causes principales qui ont amené la Révolution du Premier mars, les événements précurseurs de cette révolution et les faits mêmes de cette dernière. Aujourd'hui, on cherche à présenter la Révolution du Premier mars et les progrès qui en sont résultés comme un fruit mûr que tout le monde aurait été d'accord de cueillir, on essaie de faire oublier les luttes qu'il a fallu soutenir pour arriver à une ère de prospérité intellectuelle et matérielle comme celle dans laquelle nous vivons. Il est bon de rétablir les faits [souligné par moi]».

Cette remarque est à prendre avec précaution. L'ignorance ainsi fustigée résulte-t-elle d'une lacune en matière d'enseignement de l'histoire ou bien n'est-elle rien d'autre que l'expression d'une caractéristique propre à la jeunesse de tous les lieux et de toutes les époques ?

C. Mais il apparaît finalement que si les autorités ne donnent pas réellement les moyens de ses ambitions à l'histoire comme discipline scolaire, ce n'est pas seulement pour des questions financières, ou de méthode, ou de temps; c'est tout simplement parce que la diffusion du message nouveau incombe en fait à **l'Ecole toute entière**. Toute l'institution scolaire travaille à expliquer à l'enfant le bien-fondé de la société dans laquelle il vit. L'histoire n'est qu'une branche parmi les autres, tout comme l'instruction civique, dans cet effort pour inculquer et développer dans l'enfant ce sentiment sans lequel le pays ne peut vivre sans risque de dissolution: le patriotisme.

En 1890, le délégué du Val-de-Travers déclare, au cours de la Conférence des instituteurs :

«le maître doit profiter de toutes les occasions pour éveiller l'attachement de l'enfant au sol natal. Toutes les branches doivent participer de cet effort (lectures, dictées, exemples de grammaire, modèles d'écriture, histoire et géographie, instruction civique)».

Ainsi le rôle de l'école n'est pas simplement de répandre l'instruction, c'est-à-dire dispenser des connaissances, mais plutôt d'éduquer les jeunes générations, c'est-à-dire «inculquer des sentiments et des valeurs»¹². A cet égard, le programme de 1882 est éloquent; après avoir blâmé l'insouciance des parents, il expose les objectifs assignés à l'école: «[...] elle doit non seulement répandre l'instruction proprement dite, mais encore éveiller les facultés, les développer [...], préparer les enfants à la vie sociale, leur en faire pressentir les exigences, les devoirs, enfin former leur cœur à l'amour du bien. Elle doit, aussi, en un mot, contribuer à leur éducation»¹³.

La mission de l'Ecole est encore exaltée quelques lignes plus loin: elle donne littéralement vie aux facultés de l'enfant; apparaît aussi le thème, cher à cette époque, de l'école société en miniature:

«[...] toutes ses facultés [de l'enfant] prennent vie par les leçons qu'il y reçoit et trouvent l'occasion de se fortifier, dans cette société en miniature, en attendant qu'elles s'exercent plus tard lorsqu'il occupera la position que les circonstances lui assigneront un jour dans la société des adultes».

Dans ces conditions, on comprend aisément que l'enseignement de l'histoire n'apparaisse pas comme un enjeu de première importance aux yeux du pouvoir. La République entend façonner les futurs citoyens en jouant sur tous les tableaux.

Ainsi, la tentation est grande de conclure – même si le rapprochement peut paraître abusif – en rappelant les paroles du révolutionnaire Georges Danton: «Les enfants appartiennent à la République avant d'appartenir aux parents»¹⁴.

NOTES

¹In *Encyclopedia Universalis*, «Thesaurus», p. 2910.

²Cité par Alexandre Daguét, dans *L'Educateur*, 1^{er} juillet 1872.

³*Conférences générales des instituteurs neuchâtelois*, année 1890, Archives de l'Etat de Neuchâtel (AEN), Département de l'Instruction publique (DIP).

⁴Né à Magdebourg, Zschokke (1771-1848) vient en Suisse à l'âge de 24 ans; son œuvre a d'abord paru sous forme d'articles de journal (il rédigeait pour le *Schweizerbote*). Son *Histoire de la Nation suisse* s'arrête en 1833, mais inspire de nombreux continuateurs, notamment deux Neuchâtelois, Gonzalve Petitpierre (jusqu'en 1842) et Louis Favrat (jusqu'en 1860).

Le livre de Zschokke passe par-dessus la césure de 1848. Plusieurs documents attestent qu'il était utilisé dans de nombreuses écoles primaires du canton dès le milieu des années trente. Il poursuit sa carrière jusqu'en 1868, date à laquelle l'*Abrégé* d'Alexandre Daguét le remplace officiellement. Il faut relever le fait que le livre de Zschokke, très répandu sous l'ancien régime neuchâtelois, est recommandé en 1860 – soit 12 ans après la Révolution – aux Commis-

sions d'Education communales par le Conseil d'Etat lui-même comme «manuel propre à l'enseignement de l'histoire nationale dans les écoles primaires publiques du canton.

Zschokke est un homme de l'ancien régime, inutile donc de souligner qu'il n'a pas connu l'école méthodique et son «souffle impur et dissolvant», pour reprendre les paroles de l'instituteur de 1890.

⁵Né à Fribourg, Alexandre Daguet (1816-1894) représente une figure majeure de l'historiographie suisse. Le succès de ses livres d'histoire destinés aux écoles et aux familles, l'activité débordante qu'il manifeste dans les domaines de la pédagogie, de la vie associative et politique font de lui un personnage *incontournable* de l'histoire du XIX^e siècle helvétique. Relevons qu'il a notamment enseigné à Porrentruy, puis à Neuchâtel dans la seconde Académie depuis 1866 jusqu'à sa mort; il fut membre fondateur de la Société d'histoire de la Suisse romande et de la Société jurassienne d'Emulation, ainsi qu'un président très actif de la Société d'histoire et d'archéologie du canton de Neuchâtel.

⁶Directeur d'Institution dans le canton de Genève.

⁷Professeur au Collège de Genève.

⁸William Rosier (1856-1924), professeur de géographie à l'université de Genève. Dès 1902, conseiller d'Etat. Chef du DIP de 1906 à 1918, il est l'auteur de nombreux manuels à l'usage des écoles primaires et secondaires romandes. Le manuel dont il est ici question a été réalisé sur la demande commune des DIP des cantons de Neuchâtel, Genève et Vaud. Il remplace alors officiellement Daguet, Cuchet et Schütz dans l'école primaire neuchâteloise.

⁹*Conférences générales des instituteurs neuchâtelois*, op.cit.

¹⁰Ibid.

¹¹Réconciliation ! Cette idée devient un leitmotiv durant la deuxième moitié du XIX^e siècle. Elle ne peut avoir lieu, pense-t-on, que si l'on s'abstient d'évoquer le passé qui divise (c'est-à-dire rien moins que tous les événements politiques et les questions institutionnelles du XVIII^e et du XIX^e siècle neuchâtelois).

La fondation de la SHAN est révélatrice de cet état d'esprit: dès ses débuts, en 1864, elle se présente comme «le terrain neutre» où «les adversaires politiques peuvent se tendre la main» (Louis Favre, *Musée neuchâtelois*, 1871, p.138). L'article 3 du règlement ne laisse d'ailleurs planer aucune équivoque: «La Société s'interdit toute discussion sur des matières de politique contemporaine ou de religion». Il faudra ainsi attendre le XX^e siècle, plus précisément les années 20, pour voir paraître des articles portant sur la révolution de 1848 ou la contre-révolution de 1856.

¹²NIQUE, Christian et LELIÈVRE, Claude *La République n'éduquera plus*, Plon, 1993, p. 73.

¹³AEN, DIP, 129.

¹⁴Cité par Roger Gal, *Histoire de l'éducation*, PUF, coll. «Que sais-je?», p.86.

L'enseignement de l'histoire à l'école secondaire

par Jean-François Nussbaumer,
École secondaire de Porrentruy

APPROCHE : L'ENFANT ET L'HISTOIRE

Il n'est pas inutile de rappeler que les cheminements par lesquels les élèves construisent leur savoir sont complexes et mal connus. Ces incertitudes ont induit deux catégories de prises de position. Pour les uns, les enfants ne connaîtront l'Histoire que si le maître la leur enseigne et, pour les autres, que s'ils se l'approprient eux-mêmes par une démarche active. L'étonnant est qu'on ait mis très longtemps à s'aviser que le mieux était de mélanger les genres en faisant conjointement appel à la démarche d'éveil et à l'intervention directe de l'enseignant.

Mais l'Histoire est-elle utile aux enfants ? Leur est-elle intelligible et accessible ? A la suite d'un Rousseau qui demandait d'attendre qu'Emile ait dix-huit ans pour être entretenu de cette matière qu'il juge par ailleurs *«dénudée de tout intérêt et ne procurant pas plus de plaisir que d'instruction»*, on trouve encore, en 1907, l'historien positiviste Seignobos qui affirme que *«l'Histoire ne sert directement à rien, qu'elle n'enseigne rien de pratique, rien qui puisse donner à l'élève le moyen de faire aucun acte utile...»*. Or, malgré tout, on enseigne l'Histoire et c'est quand on semble moins le faire qu'on assiste à des levées de boucliers du genre de celle qui nous réunit aujourd'hui.

Quelles que soient les justifications de l'utilité de la branche, justifications dont les préoccupations politiques ne sont jamais absentes selon M. Ferro, l'enseignant n'a plus à douter, il doit enseigner. C'est ici qu'il se heurte à quatre obstacles majeurs qu'il ne devra à aucun moment perdre de vue :

1. Le concept de temps historique avec ses notions d'antériorité, de postériorité sont difficilement maîtrisables pour les enfants. La chronologie est donc le premier écueil et le premier prétexte à mélanger totalement les échelles de temps (immédiat, historique, préhistorique et géologique).

2. La causalité historique et la détermination de la conséquence des événements sont souvent bien plus difficiles à faire passer que l'histoire

traditionnelle avec son cortège de biographies, de batailles, de dates et d'anecdotes plus ou moins légendaires.

3. Le vocabulaire ne laisse pas de poser quelques problèmes d'accession à ce qu'il est convenu d'appeler un «jargon d'initiés».

4. Les jeunes, spontanément tournés vers l'avenir plutôt que vers le passé, ignorent les réalités de la vie des adultes. Ils maîtrisent encore difficilement l'espace et sa représentation abstraite qu'est la carte, à plus forte raison la carte historique qui juxtapose ou superpose espace, temps et événements.

Quelles sont alors les possibilités de contourner ou de surmonter les difficultés ?

1° Partir de la réalité dans laquelle baignent les enfants, les amener à saisir une dimension supplémentaire de leur environnement : celle de la «profondeur» du passé, grâce à la mémoire visible et tangible de l'Histoire.

2° Les initier au travail de l'historien, utiliser et mettre en éveil leur goût de la recherche, de l'enquête et de la découverte. Ici, par exemple, les travaux archéologiques sur la N16 nous offrent un excellent stimulant.

3° Les sensibiliser au pittoresque, au coloré, au sentimental des temps passés par des côtés que la Nouvelle Histoire a mis à la mode : la vie de tous les jours, les costumes, la nourriture, les moyens de locomotion, etc. Plus que jamais on attend de l'enseignant qu'il raconte l'histoire par des histoires.

4° Essayer de rattacher, aussi souvent que faire se peut, l'actualité aux événements passés qu'elle ne fait le plus souvent que prolonger et parfois répéter. Utiliser l'Histoire comme moyen et prétexte à éclairer le présent.

PLANS D'ÉTUDES ET HORAIRES

La réforme des structures scolaires dans le canton du Jura adoptée par le Parlement en 1990 a débouché, non seulement sur une redistribution des classes et des élèves entre école primaire (EP) et école secondaire (ES), mais aussi sur celle des matières d'enseignement et de leur dotation horaire. C'est ainsi que l'ES se retrouve avec les trois dernières années de la scolarité et la totalité des élèves admis à l'école obligatoire. Quant à la dotation qui était de 2 leçons d'Histoire de la 5^e à la 9^e, elle passe à 1 1/2 leçon en 7^e, 1 leçon en 8^e et 2 en 9^e. En 7^e année, ces dernières se donnent en cours communs, c'est-à-dire avec la totalité des élèves, ce qui oblige à mener tant bien que mal un enseignement différencié à l'intérieur d'une même classe, dans un cadre horaire restreint de

45 minutes. C'est en 9^e seulement qu'on retrouve la situation qui prévalait pendant les cinq ans dans les anciennes structures.

Faut-il redire ici que les maîtres secondaires se sont émus de cette situation. De plus, nos députés se sont prononcés sur un projet de loi qui parle d'«environnement» (géographie, histoire et sciences) à l'EP et de «sciences humaines» (géographique et histoire) à l'ES. Quant aux raisons invoquées pour la diminution de plus de 25 % des heures dévolues à ces disciplines, c'est l'allègement des horaires et/ou l'introduction de nouvelles branches jugées à tort ou à raison comme plus utiles telles que par exemple l'éducation générale et sociale ou la 2^e langue étrangère. Je n'évoquerai pas non plus le fait que l'étude de l'Antiquité a été presque totalement évacuée et que les élèves qui nous arriveront de l'EP risquent fort de subir un sevrage des disciplines dites d'éveil. Ceci au profit d'un bachotage français-allemand-mathématique rendu quasiment inévitable par les tests de passage et d'orientation à l'ES.

C'est donc dans un moule plus restreint qu'il s'est agi de couler un programme nouveau couvrant une période qui s'étend du Moyen Age à nos jours. Des possibilités d'extension ou de digression étant ménagées en histoire suisse et jurassienne.

MANUELS ET MATÉRIEL

Ce n'est pas ici le moindre des paradoxes à souligner que, si d'un côté la dotation horaire a diminué, de l'autre, le Service de l'enseignement a consenti des efforts importants pour tenter, non seulement d'uniformiser les moyens, mais aussi pour en créer. Je veux parler ici tout particulièrement: de la Carte du canton du Jura, du fascicule *Histoire du Jura* et de ses prolongements sous forme de dias commentées ainsi que des valises archéologiques. Un dossier: *Documents pour l'Histoire du Jura* (manuel + fiches de travail + dias) a été édité en collaboration avec une banque. Il y aurait là matière à ne parler que d'histoire jurassienne à raison de plusieurs leçons par semaine !

Pour ce qui est des manuels d'histoire suisse et générale, l'ES travaille avec le *Fragnière* comprenant le fascicule *Histoire du Jura*, ainsi que les *Bordas I et II* dont l'utilisation est laissée à l'appréciation des maîtres et des écoles.

Les *Bordas* sont appelés à être remplacés par la série *Fragnière I, II et III* qui offre l'avantage d'une présentation moderne, d'une iconographie abondante et de qualité, rehaussée de cartes d'une clarté remarquable. Les trois types de séquences marquées de couleur: référence – complément – découverte, laissent toutes latitudes pour les cheminement d'appropriation du savoir évoqués plus haut. Enfin, le dernier

4. SÉQUENCES D'APPRENTISSAGE

4.1 Histoire

Connaissance de base Histoire générale	Extensions possibles Histoire suisse et jurassienne
<p>7^e année</p> <p>1. Notions de chronologie – époques, calendriers</p> <p>2. Le Moyen Age (révision rapide)</p> <p>3. La Renaissance – les Grandes Découvertes – l'Humanisme – les Réformes</p> <p>8^e année</p> <p>4. L'Ancien Régime – l'Europe de l'Absolutisme – les philosophes (Rousseau, Voltaire)</p> <p>3. Les Révolutions – la Révolution américaine – la Révolution française – les Réformes – l'Europe napoléonienne – le Congrès de Vienne</p>	<p>– Erasme, Paracelse – Calvin, Zwingli, Farel – Blarer, prince-évêque à Porrentruy</p> <p>– les régimes patriciens – le Prince Evêque – les Troubles de 1740</p> <p>– la République helvétique, l'Evêché de Bâle à la France</p> <p>– l'Evêché de Bâle rattaché à la Suisse</p>

Connaissance de base Histoire générale	Extensions possibles Histoire suisse et jurassienne
<p>9^e année</p> <p>6. Le monde se remodèle</p> <ul style="list-style-type: none"> – les progrès scientifiques et techniques – le développement industriel – les unités italienne et allemande – le colonialisme – les problèmes sociaux – les mouvement ouvriers <p>7. L'Europe au début du XX^e siècle</p> <ul style="list-style-type: none"> – les grands empires (Grande-Bretagne, France, Russie, Empire ottoman) – les rivalités et les alliances – la Première Guerre mondiale <p>8. Les nouvelles puissances</p> <ul style="list-style-type: none"> – URSS, USA, Japon <p>9. L'Entre-deux-guerres</p> <ul style="list-style-type: none"> – les crises économiques – la montée des régimes totalitaires <p>10. La Seconde Guerre mondiale</p> <ul style="list-style-type: none"> – les principaux fronts – Yalta – l'arme atomique – la guerre froide <p>11. La décolonisation</p> <ul style="list-style-type: none"> – le démantèlement des empires coloniaux – les relations nord-sud <p>12. Le Monde aujourd'hui</p> <ul style="list-style-type: none"> – l'ONU – les institutions européennes – la résurgence des nationalismes 	<ul style="list-style-type: none"> – l'industrie horlogère – l'Alsace allemande – l'émigration – la Fédération jurassienne (Bakounine) – la neutralité armée – l'occupation des frontières – les crises horlogères – la mobilisation générale – les réfugiés

outil à disposition est la nouvelle édition de l'*Atlas mondial suisse*, que beaucoup de pays étrangers nous envient à ce qu'il paraît. Il est le passage obligé bien souvent pour consolider les notions car il ne sert à rien de connaître ou de dissenter sur un événement s'il n'est pas possible de le localiser avec précision. On touche ici à l'interdisciplinarité géographie-histoire qui serait à elle-seule l'objet d'un autre débat.

Notons au passage que de plus en plus de maîtres se constituent une vidéothèque d'appoint qui peut être complétée par les prêts de la Section Documentation et Audiovisuel de l'Institut pédagogique (DOCAV).

Chaque enseignant est donc libre de choisir les ouvrages et les diverses sources d'information en fonction de ses élèves, de ses connaissances personnelles et de sa propre expérience pédagogique. De plus en plus, et vu l'abondance des documents présentés, les manuels sont utilisés comme outils ou instruments de travail plutôt que comme cours de base. Lire des textes, comprendre des résumés denses et ardu, n'est pas à la portée, loin s'en faut, de tous les élèves. Le maître d'histoire se surprend plus souvent qu'à son tour à ne faire que du français.

On travaille donc avant tout sur des fiches, des cartes à compléter fournis par les enseignants. Cela constitue alors la base d'un cours ou le *fundamentum* de ce qu'il faudra retenir pour l'évaluation. Cette dernière pourra tout aussi bien se faire sur ce qui est retenu que sur la capacité à trouver des renseignements ou à maîtriser les documents du manuel laissé au besoin à disposition pour un contrôle écrit.

HISTOIRE LOCALE ET RÉGIONALE

L'histoire locale ou régionale, je l'entends au sens transfrontalier du terme, introduit un certain nombre d'éléments concrets, de témoignages précis en mettant l'enfant en contact direct avec les souvenirs matériels du passé. Elle assoit la connaissance sur la réalité des faits, elle assure le souvenir par la richesse des associations. Ce sont là ses mérites pédagogiques permettant d'éviter les pièges du verbalisme et du bourrage de crâne.

Quel est l'intérêt des jeunes pour leur passé et leur patrimoine local, s'identifient-ils encore aux mythes créés par l'historiographie du XIX^e s., se reconnaissent-ils encore, après le vote du 6 décembre 1992, dans l'image d'un peuple agreste qui refuse les juges étrangers ? De même on peut s'interroger sur leur identification aux héros qui ont « fait » le Jura, leur capacité à s'émouvoir des grands événements qui jalonnent l'histoire de leur coin de pays.

Leur souci, c'est : l'emploi possible, la carrière, le créneau dans lequel il faudra bien se glisser une fois la scolarité ou la formation termi-

née. Leurs parents, leurs maîtres de la génération des «golden sixties» pour qui chômage ou sida ne signifiaient rien, sont les anciens combattants d'une époque de rêve, de boum économique, qui pouvaient s'offrir le luxe d'un combat politique et patriotique, poussés par le grand élan libertaire de mai 68.

Dans ces conditions, et vu aussi les contraintes d'horaire et de disponibilité des élèves pour qui la leçon d'Histoire est bien souvent coincée entre la gymnastique et les mathématiques, il y a lieu de saisir le prétexte, chaque fois que les circonstances le dictent ou le permettent, de montrer les effets et les conséquences des principaux faits d'histoire générale sur le contexte régional ou local. Inutile de préciser que dans une petite ville lovée sur son riche passé comme l'est Porrentruy, les occasions ne manquent pas de ponctuer le programme par quelques clins d'œil à la mémoire visible de notre passé. Du château, en passant par la Porte de France, Saint-Germain ou l'Hôtel-Dieu et j'en passe, il y a de quoi resusciter quelques figures et quelques siècles.

En conclusion, j'aimerais encore ajouter que cette approche de la discipline a le mérite, me semble-t-il, d'intéresser aussi les élèves étrangers ou allophones. Le zèle que certains mettent à découvrir un passé et une culture qui ne sont pas les leurs me surprend et me touche parfois, comme si l'histoire devenait pour eux prétexte à plonger de nouvelles racines pour favoriser leur intégration.

reste comme il est de nos jours, nous sommes donc dans une situation de pédagogiquement branchés de quelques commissions de professeurs, de didacticiens ou de méthodologues. C'est un peu le rôle d'un enseignant qui, en vingt-cinq ans de carrière, a pu constater que ses réformes peuvent aussi bien améliorer que dégrader la situation des élèves et des enseignants.

Depuis une trentaine d'années, l'enseignement de l'histoire à l'Ecole cantonale de Porrentruy ne se limite plus à faire apprendre des dates et des événements par cœur ou à célébrer d'une manière lyrique les grands-deurs et les victoires de nos ancêtres. On ne le comprend pas toujours, si bien qu'en fin de semestre, aux séances dites de repêchage, des collègues s'étonnent qu'un élève aille avoir une note insatisfaisante en histoire, comment ne pas s'en sortir, alors qu'il suffit d'apprendre par cœur? Pour d'autres, qui s'expriment moins clairement, il faudrait s'en tenir au 4 «politique» en histoire.

UNE RÉALITÉ INCONTOURNABLE: NOTRE «POPULATION GYMNASIALE»

Quo de changements depuis les années 1960, époque à laquelle enviers 40 bacheliers par année sortaient de l'Ecole cantonale pour une zone

L'enseignement de l'histoire au Lycée. Rôle et importance

Par Hervé de Weck, Lycée cantonal de Porrentruy

«Je n'ai pas besoin d'espérer pour entreprendre, ni de réussir pour persévérer.»

Guillaume I^{er} de Nassau, dit le Taciturne

Les réflexions qui suivent, forcément incomplètes et teintées de subjectivité, manquant d'esprit de synthèse et de hauteur de vues, sont celles d'un «homme de terrain» qui, avec ses collègues maîtres d'histoire au Lycée cantonal de Porrentruy, cherche à faire passer une vision moderne de l'histoire tenant compte des résultats de la recherche. Il s'agit donc d'expériences vécues justifiant des décisions prises dans un gymnase par des maîtres qui tiennent à exploiter au maximum ce qui leur reste comme liberté de manœuvre, non de visions futuristes éthérées et pédagogiquement branchées de quelque commission de réformateurs, de didacticiens ou de méthodologues. Ce sont les propos d'un enseignant qui, en vingt-cinq ans de carrière, a pu constater que les réformes peuvent aussi bien améliorer que détériorer la situation des élèves et des enseignants.

Depuis une trentaine d'années, l'enseignement de l'histoire à l'Ecole cantonale de Porrentruy ne se limite plus à faire apprendre des dates et des événements par cœur ou à célébrer d'une manière lyrique les grandeurs et les victoires de nos ancêtres. On ne le comprend pas toujours, si bien qu'en fin de semestre, aux séances dites de repêchage, des collègues s'étonnent qu'un élève puisse avoir une note insuffisante en histoire: comment ne pas s'en sortir, alors qu'il suffit d'apprendre par cœur? Pour d'autres, qui s'expriment moins clairement, il faudrait s'en tenir au 4 «politique» en histoire.

UNE RÉALITÉ INCONTOURNABLE: NOTRE «POPULATION GYMNASIALE»

Que de changements depuis les années 1960, époque à laquelle environ 40 bacheliers par année sortaient de l'Ecole cantonale pour une zone

de recrutement qui s'étendait, sans jeu de mots, de Boncourt à La Neuveville ! En 1993, pour une zone de recrutement comprenant l'Ajoie, les Franches-Montagnes et la Vallée de Delémont, 160 bacheliers sortent du Lycée cantonal et il y a 4 échecs, soit le 2,5 %, alors que dans l'ensemble des gymnases d'un grand canton romand, la même année, le taux d'échec varie entre 8 et 15 %. Ce grossissement des effectifs s'explique par de multiples facteurs; retenons-en trois : la démocratisation des études, l'exigence, par exemple, d'une maturité à l'entrée de certaines écoles d'infirmières et le mythe selon lequel la «voie royale», c'est la maturité.

Il faut constater que le niveau de nos élèves a baissé, ce qui ne veut pas dire que l'on ne trouve plus trois ou quatre très bons élèves par classe qui, entre autres, s'intéressent à l'histoire et rendent des travaux qui font plaisir à lire. A la fin des années 1960, ils existaient déjà, mais les effectifs étaient plus bas et les autres, plus travailleurs, s'avéraient d'un meilleur niveau, vraisemblablement parce que les parents et les enseignants inspiraient davantage de crainte. Preuve en soit le fait qu'on ne peut plus envisager certains travaux : les résultats seraient par trop catastrophiques. Ne faut-il pas également appliquer la règle propre à notre établissement, que les autres gymnases suisses ignorent, et qui prévoit qu'une épreuve est annulée si les deux tiers des élèves de la classe obtiennent une note insuffisante ? Une «pédagogie du succès» mal comprise qui renforce à terme le risque de *numerus clausus* et d'examens d'entrée à l'université. Nous nous attendons encore à une dégradation lorsque nous arriveront les volées de la nouvelle école secondaire.

En ce qui concerne l'enseignement de l'histoire, un autre changement important apparaît à partir des années 1970. Jusqu'alors, les élèves se montraient en général beaucoup plus politisés qu'aujourd'hui. Ils vivaient les retombées de 1968 et se voulaient contestataires. Dans les classes, on se trouvait face à des militants de la Ligue marxiste révolutionnaire, souvent de très bons élèves qui ne se contentaient pas de proclamer des slogans, mais qui creusaient les thèmes traités en histoire et connaissaient bien les problèmes politiques. Pendant les leçons, ils vous attendaient au coin du bois, posant souvent d'embarrassantes questions. Il fallait être bien préparé ! Je garde un excellent souvenir de cette période : c'était un apprentissage motivant pour un jeune maître : il se passait quelque chose en classe, ce qui compensait largement l'absence de formation pédagogique et de stage pratique ! Le problème devenait encore plus aigu quand on parlait d'actualité. Au Lycée cantonal de Porrentruy, nous avons toujours intégré à notre programme une information sur les grands problèmes en relation avec l'actualité immédiate.

Aujourd'hui, nos gymnasiens, à quelques exceptions près, apparaissent complètement dépolitisés; ils ne s'intéressent ni à la politique, ni bien entendu à la vie des partis au niveau cantonal et fédéral. Souvent conditionnés par les slogans ou les mythes à la mode, ils se sentent

Européens, mais sans pour autant réfléchir aux grands problèmes du vieux continent. Chose paradoxale, cette situation ne facilite pas l'enseignement de l'histoire, car on ne sent pas une grande différence d'intérêt que l'on parle de décolonisation ou de la vie quotidienne chez les Assyriens ! En revanche, nos élèves acceptent de recevoir des informations sur n'importe quel sujet, même le plus brûlant. On peut leur parler de l'équilibre de la terreur nucléaire, des risques de prolifération des armes de destruction massive, de la guerre du Golfe ou du fondamentalisme musulman, mais la participation de la classe ne change guère par rapport aux leçons du programme «normal». Il y a belle lurette que personne ne scande plus de slogans militants...

Même constatation en ce qui concerne l'histoire jurassienne. L'écrasante majorité de nos élèves a presque tout oublié ce qui a été fait à l'école secondaire, parce qu'ils se sentent probablement peu concernés, non pas parce qu'on leur a mal enseigné l'histoire. Le fait d'évoquer 1815, le Rassemblement jurassien ou la réunification n'éveille pas beaucoup d'échos et de passions. La plupart de nos élèves ignorent autant les noms de nos ministres que celui de feu le secrétaire général du RJ. Dans ce domaine, ils rejoignent leurs camarades des autres cantons suisses.

Jusqu'en 1993, les candidats de tous les types de maturité passaient un examen oral d'histoire dont le cadre thématique, temporel et spatial avait été mis au point par les maîtres et les experts, en principe des professeurs d'université. Chaque maître gardait une certaine marge de manœuvre pour fixer la matière sur laquelle portait l'examen. Si les programmes n'étaient pas forcément identiques, il y avait pourtant d'«étranges ressemblances».

Depuis que nos candidats à la maturité peuvent choisir entre un examen oral d'histoire et d'anglais, l'écrasante majorité opte pour l'anglais, sans doute parce qu'on juge que le travail de préparation et les «risques» sont moins importants. En juin 1993, sur les 154 élèves qui se présentaient aux examens, 45 avaient choisi l'histoire, soit le 29 %. En relation avec ce changement, nous constatons dans les classes de deuxième et de troisième une baisse de l'attention et du travail, si bien que, dans les épreuves, il faut insister plus que par le passé sur les connaissances indispensables.

LES BASES LÉGALES

L'Ordonnance fédérale sur la reconnaissance des maturités qui nous régit (en abrégé l'*ORM*), fixe que le gymnase a pour but de donner aux élèves la maturité intellectuelle nécessaire aux études supérieures, qu'il

leur fait acquérir un jugement indépendant et une bonne culture générale. Il s'efforce aussi d'en «faire des membres de la société conscients de leur responsabilité d'homme et de citoyen», des individus qui «maîtrisent les méthodes du travail scientifique et celles du traitement de l'information». Enfin, le gymnase favorise un esprit d'attachement aux valeurs suisses, qui doit pourtant rester ouvert sur le monde. L'Ordonnance fédérale ne parle pas d'intégration dans la société nationale ou cantonale.

La nouvelle *ORM*, pas encore sortie au moment où nous rédigeons ces lignes, ne devrait pas révolutionner l'enseignement de l'histoire. Elle soulignera vraisemblablement que, face aux autres disciplines qui sont davantage axées sur le présent, l'histoire introduit la dimension temporelle et spatiale sans lesquelles le concept de culture générale resterait un vain mot. L'enseignement de l'histoire ne saurait rester événementiel ou politique. Les élèves doivent acquérir des connaissances de base sur le rôle du document en histoire; ils savent situer et analyser des extraits de sources ou d'études. Quant aux connaissances, on en demande beaucoup moins aux candidats qui passent leurs examens dans une école reconnue qu'à leurs camarades qui passent les examens de maturité fédérale!

Que prévoient les *Plans d'étude cadres pour les écoles de maturité*, adoptés par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique en 1992, et qui sont progressivement mis en place dans les gymnases suisses? Ils restent très généraux (voir tableau ci-contre), si bien qu'il appartient à chaque établissement et, dans une large mesure à chaque maître, de les meubler avec intelligence. Ces bases légales permettent de tirer quelques conclusions:

- Dans la formation pré-universitaire, l'histoire semble prendre une importance plus grande que la géographie.

- Dans l'enseignement de l'histoire au gymnase, l'encyclopédisme est bien mort, mais il faut admettre que nos élèves ne partiront pas de l'époque des hommes des cavernes pour en arriver péniblement à Louis XIV, quelques semaines avant la maturité. Ce choix implique de grosses lacunes dans leurs connaissances touchant aux époques antérieures au XIX^e siècle, les cours de littérature française et de littératures étrangères pouvant combler partiellement ce «vide».

- Il ne s'agit pas de former des érudits, mais des jeunes gens qui, s'appuyant sur le passé, parviennent à mieux comprendre le présent et à entrevoir l'avenir.

- Les maîtres restent très libres de choisir les matières qu'ils approfondiront avec leurs élèves. Les autorités fédérales, et c'est heureux, continuent à croire au libéralisme et aux contrôles par objectifs. Nos collègues français, s'ils entendaient cela, se mettraient à rêver...

- Une application honnête des bases légales implique un partage judicieux entre histoire générale et histoire suisse, mais rien n'impose

PLANS D'ÉTUDE CADRES POUR LES ÉCOLES DE MATURITÉ

HISTOIRE

Connaissances

Connaître les époques les plus importantes de l'histoire générale et de l'histoire suisse dans les domaines suivants pour établir des liens logiques entre elles

- les structures politiques et leur évolution;
- les faits sociaux et économiques;
- les faits culturels (arts, religions, sciences);
- les mentalités et les modes de vie.

Savoir-faire

- s'informer de manière circonstanciée et se forger une opinion;
- distinguer entre faits et opinions;
- apprécier et hiérarchiser des opinions divergentes;
- soumettre à une analyse critique les sources historiques contemporaines et les saisir dans leur contexte;
- identifier les mythes de l'histoire en tant que tels;
- disposer d'un langage adéquat pour décrire les phénomènes historiques et contemporains;
- comprendre les dimensions historiques de l'actualité;
- saisir les changements structurels à terme;
- maîtriser une approche historique et globale d'un phénomène.

Attitudes

- reconnaître les multiples possibilités dont dispose l'homme pour maîtriser son existence;
- accepter des avis et des théories contradictoires;
- être ouvert à des cultures, mentalités, systèmes de valeurs et modes de vie «étrangers»;
- percevoir les mutations culturelles dont témoigne l'histoire;
- être attaché aux traditions de sa propre culture, en pleine connaissance de sa relativité historique;
- voir les chances et les risques de l'action politique;
- être conscient de la relativité des déclarations historiques et des mythes, ainsi que des dangers d'une interprétation abusive des arguments politiques;
- s'investir en faveur des générations futures, conscient d'être le maillon d'un long chaîne.

l'enseignement de l'histoire cantonale ou régionale. En revanche, il convient de traiter le fonctionnement des institutions fédérales et cantonales.

LE PROGRAMME D'HISTOIRE AU LYCÉE CANTONAL DE PORRENTRUY

Dans le courant des années 1970, les maîtres concernés, d'entente avec les experts aux examens de maturité, modifient profondément le programme d'histoire, aussi bien du gymnase que de l'Ecole supérieure de commerce de Porrentruy. Jusqu'alors, la mémorisation jouait le rôle principal; il s'agira dès lors de privilégier la compréhension, la réflexion et le sens de la chronologie, sans reléguer la mémorisation aux oubliettes. Pas évident de garder le pendule en équilibre... On tient à vulgariser de nouvelles approches du passé comme l'histoire économique, l'histoire des mentalités, le problème des rapports entre les sociétés, leurs institutions de défense et la violence collective. Les élèves recevront de plus une initiation à la politologie. (voir le programme des cours ci-contre).

Pour l'essentiel, la première année est consacrée à une initiation aux méthodes historiques qui n'a rien de commun avec ce que l'on fait à l'université. Nos élèves acquièrent les connaissances de base qui leur permettront de mieux comprendre le passé et le présent. Ne leur faut-il pas savoir ce qu'est l'inflation et la déflation s'ils veulent analyser l'hyperinflation de 1923, la crise de 1929 et leurs conséquences ou n'importe quelle autre situation économique? La section économique mise à part, personne, sauf le maître d'histoire, ne leur parlera de tels problèmes... Comment approcheraient-ils une situation politique s'ils ignorent les notions de totalitarisme, d'autoritarisme et de démocratie, s'ils ne savent pas distinguer la gauche, le centre et la droite, le fédéralisme et la centralisation? Comment cerneront-ils la violence collective, un des grands problèmes du XIX^e et du XX^e siècles, sans disposer d'un outil encore bien imparfait, mais utile, la polémologie?

Au cours des deux années suivantes, on approfondit des périodes et des problèmes «exemplaires» choisis dans le XIX^e et le XX^e siècles, en accordant une importance égale à l'histoire générale et à l'histoire suisse, en consacrant à chacune, ordre de grandeur, 50 % du temps disponible. Un exemple concret: on commence par traiter la Première Guerre mondiale, puis on passe à la situation en Suisse entre 1914 et 1918. Tout ce travail d'approche s'appuie sur l'analyse d'extraits de documents.

Lycée cantonal Porrentruy
PROGRAMME DES COURS

HISTOIRE (maturités type A, B, C, D, E)

Objectifs

L'enseignement de l'histoire favorise la compréhension du monde actuel, l'habitude de la réflexion, le développement de l'esprit critique, le sens de l'explication, la formation du jugement. Il crée les conditions d'une recherche personnelle par l'acquisition d'une méthode. Cette dernière se base sur

- l'initiation aux méthodes historiques;
- l'étude des idées et des courants politiques des XIX^e et XX^e siècles;
- l'étude approfondie d'événements majeurs des XIX^e et XX^e siècles.

Programme traité pendant les trois ans

- analyse de documents historiques;
- sensibilisation aux mécanismes essentiels de l'économie;
- typologie politique, structures démocratiques, autoritarisme, totalitarisme;
- étude du phénomène-guerre (polémologie);
- la révolution industrielle;
- la Suisse au XIX^e siècle;
- les causes de la Première Guerre mondiale;
- la Première Guerre mondiale et ses conséquences;
- la montée des totalitarismes en Europe;
- la Seconde Guerre mondiale;
- la Suisse au XX^e siècle;
- problèmes de l'après-guerre (entre autres, la décolonisation).

LE RÔLE DE L'HISTOIRE CANTONALE

A notre niveau d'enseignement, l'histoire cantonale, régionale ou locale n'est pas enseignée, tout simplement parce que le temps manque. Deux heures par semaine, compte tenu des heures qui tombent à cause de la multiplication des activités extra-scolaires qui prennent place dans l'horaire, ce n'est pas grand-chose! Cela ne signifie pas qu'on ignore totalement ces différents domaines, car on y puise des illustrations, des exemples concrets significatifs qui éclairent un problème d'histoire

générale ou suisse. Si l'on parle des principautés monarchiques de l'ancien régime, celle de Bâle est intéressante. Durant la montée des passions politico-religieuses en Suisse au XIX^e siècle, les districts catholiques et francophones du canton de Berne apparaissent comme un exemple très significatif, et cela vaut en particulier pour le Kulturkampf. Les polémiques, dans le Jura historique pendant la Première Guerre mondiale, révèlent bien la nature du fossé qui sépare Romands et Alémaniques.

Que l'on fasse au gymnase de l'histoire générale, de l'histoire suisse ou que l'on puise des exemples dans l'histoire régionale, il faut rester scientifique et objectif, faire véritablement de l'histoire, et ne pas évoquer des combats politiques en les justifiant par des données historiques tronquées ou faussées. Paul Valéry, à propos de telles utilisations de l'histoire a formulé deux remarques qui doivent faire réfléchir:

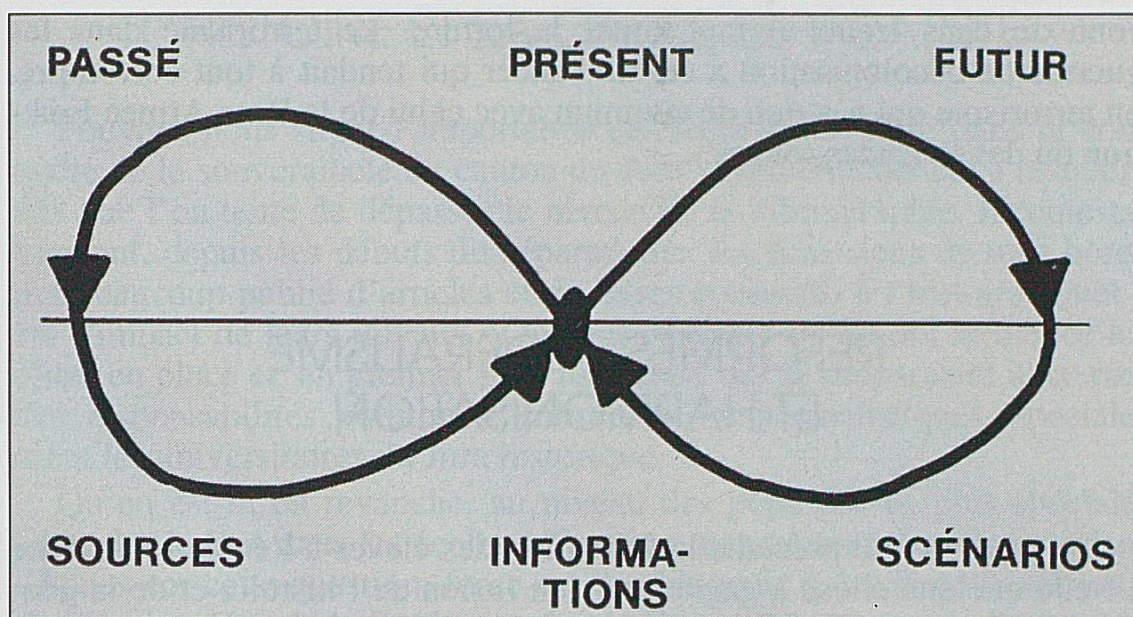
– «L'histoire justifie ce que l'on veut. Elle est le produit le plus dangereux que la chimie de l'intellect ait élaboré»,

– «Le passé, *plus ou moins fantastique ou plus ou moins organisé après coup*,¹ agit sur le futur avec une puissance comparable à celle du présent même».

Laissons les tribuns maquiller le passé; il nous appartient d'expliquer un passé qui peut éclairer le présent. Cherchons à regarder objectivement les longs combats de certains pour l'indépendance, d'autres pour le maintien du statu quo et nous en arriverons peut-être à la conclusion que l'histoire de l'ancien Evêché de Bâle, depuis 1815, révèle des querelles, des tensions, voire quelque chose qui s'apparente à certains moments à une sorte de guerre civile entre Jurassiens. Cela ne se vérifierait-il pas lors des luttes stériles entre «Rouges» et «Noirs» depuis les années 1830, et tout particulièrement pendant le Kulturkampf? Claude Rebetez² l'a bien montré dans son mémoire de licence consacré au Kulturkampf dans les Franches-Montagnes. Son exemple devrait inspirer nos jeunes universitaires, car il y a bien des chapitres de l'histoire jurassienne qui sont à réexaminer... Gonzague de Reynold ne disait-il pas que l'histoire est une perpétuelle révision du procès?

LE PASSÉ POUR COMPRENDRE LE PRÉSENT

Quelques exemples pour mettre en évidence le souci de faire comprendre le présent à travers l'histoire (voir schéma). Lorsqu'on présente le texte de la Triplice, l'alliance entre l'Allemagne, l'Autriche-Hongrie et l'Italie à partir de 1882, il faut aborder les notions de guerre préventive et la répartition des compétences entre civils et militaires. Belle occasion de parler du militarisme et du fait que, dans une démocratie, ce sont



Ce à quoi devrait tendre l'enseignement de l'histoire au gymnase. L'élève comprend mieux le présent grâce à ses connaissances du passé et peut envisager l'avenir à travers des scénarios.

les politiques qui prennent les décisions de base concernant la politique de sécurité, les militaires jouant à ce moment le rôle de «conseillers techniques». Les politiques définissent les buts politiques d'un conflit, et les militaires déploient les forces armées, puis les engagent.

Dans les causes de la Première Guerre mondiale, on ne saurait oublier le plan Schlieffen. Pourquoi ne pas en profiter pour montrer qu'un tel plan est une sorte de «scénario-catastrophe», très long à mettre au point, que des spécialistes préparent en vue de gagner du temps au moment où une crise se produit? Une telle étude, qui prend en compte des paramètres comme la géographie, la politique, l'économie, la psychologie, la logistique et la stratégie, ne saurait s'improviser en 1914 comme en 1994. Chaque Etat, même le plus démocratique, en possède toute une panoplie dans ses tiroirs, sans que cela indique une quelconque politique d'agression. Gouverner, c'est prévoir le pire et admettre que les traités se transforment facilement en chiffons de papier...

Une mobilisation, comme celle de la Russie à la fin juillet 1914, n'est pas forcément une décision de «faucons» prêts à faire couler le sang, mais, le plus souvent, une mesure de sécurité, de dissuasion, les autorités politiques émettant un signal clair à l'intention d'un Etat voisin: «Nous ne nous laissons pas impressionner!» La crise de 1929 et le désordre économico-social en Europe, durant l'entre-deux-guerres, augmentent les risques de totalitarisme, partant d'affrontements intérieurs ou extérieurs.

Comment la délicate période de la décolonisation va-t-elle passer auprès de nos élèves si on ne réfléchit pas sérieusement avec eux aux phénomènes du terrorisme, du contre-terrorisme et de la guérilla. Voilà le

contexte dans lequel il faut situer la torture. Le terrorisme dans les guerres de décolonisation a été un cancer qui tendait à tout corrompre, un terrorisme qui n'a rien de commun avec celui de la Rote Armee Fraktion ou des Brigades rouges...

RÉFORMES, FÉDÉRALISME ET HARMONISATION

Au vu de ce qui précède, la formation des élèves à l'école secondaire a-t-elle quelque chose à gagner avec la fusion de l'histoire et de la géographie dans une discipline appelée «sciences humaines», une mesure qui apparaît plutôt comme un moyen de camoufler une importante diminution d'heures. Les programmes d'histoire à l'école secondaire semblent démesurés. Comment faire pendant la seule neuvième ce que l'on peine à réussir en trois ans de gymnase? L'approche thématique du passé, pour des jeunes de la scolarité obligatoire, risque de semer le désordre et l'anachronisme dans leurs esprits. Même aujourd'hui, rien ne vaut une approche chronologique de l'histoire et le souci de donner un sens de la chronologie à nos enfants.

Bien qu'une majorité de collègues du Lycée cantonal aient demandé cette possibilité, on comprend mal que, dans la procédure de consultation sur la nouvelle *ORM*, le gouvernement jurassien, pourtant très conscient de l'importance de l'histoire, ait été semble-t-il, presque le seul à se prononcer pour le libre choix entre la géographie et l'histoire pendant les études au lycée. Deux décisions, celle du Département de l'éducation à Delémont et celle du Département de l'instruction publique à Lausanne nous laissent songeurs. Tandis que le canton du Jura rend facultatif l'examen oral d'histoire à la maturité, le canton de Vaud le rend obligatoire pour toutes les sections gymnasiales, ce qui n'était pas le cas jusqu'à maintenant. Mystères du fédéralisme!

Quoi qu'il en soit, l'objectif premier de tout enseignement sérieux de l'histoire au gymnase se trouve magnifiquement formulé dans la dernière page de *La Peste* d'Albert Camus. Il faudrait – c'est un idéal – que les élèves qui sortent de notre école sachent comme le docteur Rieux, qui entend «les cris d'allégresse qui montent de la ville d'Oran, que le bacille de la peste ne meurt ni ne disparaît jamais (...) et que, peut-être, le jour viendrait où, pour le malheur et l'enseignement des hommes, la peste réveillerait ses rats et les enverrait mourir dans une cité heureuse.» L'histoire peut nous prémunir contre la peste...

L'HISTOIRE ET LA CAUSE SÉPARATISTE

Pouvons-nous situer l'importance des leçons d'histoire dans la conquête de la souveraineté du canton du Jura? Problème délicat à résoudre dès que l'on tente de dépasser le niveau de la bibliographie. Incontestablement, depuis les débuts du séparatisme, les Jurassiens de tous bords ont beaucoup publié d'articles et de livres consacrés à l'histoire. Quel a été l'impact de leurs travaux? On peut admettre qu'ils ont influencé les élites en place et, en premier lieu, tous ceux qui se préparaient à exercer des responsabilités politiques, culturelles ou journalistiques, spécialement les universitaires du Jura historique.

Qu'en est-il, en revanche, au niveau des populations, plus spécialement des jeunes dans les écoles? Tant que manqueront des études scientifiques sur cette question, force est de s'en tenir à des hypothèses vraisemblables. Depuis la fin des années 1940, quelles que soient leurs sympathies, les instituteurs et les maîtres secondaires ne semblent pas avoir cherché à sensibiliser leurs élèves à la Question jurassienne, entre autres pendant les leçons d'histoire. L'auraient-ils cherché, quels résultats pouvait-ils en attendre quand on connaît la faculté d'oubli de leur public-cible? Par ailleurs, les parents, surtout les autorités scolaires auraient-ils laissé faire? Les souvenirs ou les témoignages de ceux qui fréquentaient l'Ecole cantonale ou l'Ecole normale, dans les années 1960 et 1970, vont dans la même direction. Si on leur parlait longuement de la donation de Moutier-Grandval, de la Réforme, des horreurs de la guerre de Trente Ans dans la Principauté de Bâle, des luttes acharnées autour du libéralisme, de personnalités comme Thurmann ou Stockmar, d'anecdotes pittoresques, jamais on n'abordait l'histoire jurassienne du XX^e siècle. Et personne ne se rappelle des allusions de nature politique...

En 1963, les futurs bacheliers de l'Ecole cantonale de Porrentruy terminaient le siècle de Louis XIV, trois semaines avant les examens de maturité. En cinq ou six leçons, ils survolaient vaguement le programme de l'oral d'histoire: l'unité italienne, l'unité allemande, la Première et la Seconde Guerre mondiale!

Ne faudrait-il pas en déduire que les opinions des jeunes générations face à la Question jurassienne se forgeaient bien davantage à la maison, à l'image de celles des parents? Il ne faudrait pourtant pas sous-estimer le rôle des tribuns qui enthousiasmaient et chauffaient les foules à l'occasion de grands rassemblements «rituels» et l'aura de mouvements de jeunesse semi-clandestins, qui, dans leurs actions, se permettaient de dépasser les limites de la légalité. A l'époque, ils fascinaient sans doute beaucoup plus les jeunes que toutes les leçons d'histoire, même si elles avaient été donnée par des maîtres atteignant au génie...

NOTES

¹ Souligné par nous.

² *Saignelégier à l'heure du Kulturkampf (1864-1879)*. Mémoire de licence. Université de Neuchâtel, 1980, 81 p. Dactyl.

Note finale

par Aline Paupe

L'hypothèse de départ de ce colloque était que l'Histoire – ou du moins la représentation que l'on en a et surtout la présentation que l'on en fait dans le cadre de l'enseignement – pouvait jouer un rôle essentiel dans la formation de l'identité collective des futurs adultes et par là influencer leur adhésion à telle ou telle doctrine politique. Dans le cadre de la Question jurassienne, les mouvements séparatiste et antiséparatiste ont d'ailleurs tous deux voulu légitimer leurs revendications en se basant sur l'Histoire.¹

Aucun historien ne peut effectivement nier que de nombreux hommes de pouvoir – y compris des démocrates – se sont souvent appuyés sur une histoire officielle, au pire falsifiée, au mieux manipulée ou tout simplement interprétée, pour asseoir leur politique.²

Avant de partager l'émotion du RJ quant à la diminution du nombre d'heures d'enseignement consacrées notamment à l'histoire dans l'école jurassienne, il était donc intéressant, même si le débat n'est pas nouveau, de poser la question à quelques spécialistes. Il s'agissait de voir tout d'abord si cet impact de l'enseignement de l'histoire existe ou s'il ne correspond pas plutôt à une attente perçue comme réelle mais jamais véritablement vérifiée, de s'interroger ensuite sur les contenus variables dans le temps et dans l'espace du manuel scolaire – principal outil d'enseignement – avant de s'adresser à des «hommes de terrain» dont la réalité quotidienne consiste justement à transmettre une image du passé à de futurs citoyens.

Il est ressorti très clairement de cette réflexion, notamment du brillant exposé de Pierre-Yves Châtelain, que les manuels scolaires, modifiables à souhait, sont toujours le reflet de la société qui les produit, même si l'histoire, considérée aujourd'hui comme discipline scientifique, se réclame objective. Ceci étant posé, encore faudrait-il pouvoir vérifier que les contenus, les «messages» de ces manuels sont compris et intégrés par les lecteurs selon les vœux de leurs auteurs et qu'ils ont une incidence véritable sur les modes de pensée, les choix idéologiques et politiques ou encore les sentiments d'appartenance des enfants ou adolescents. Le manuel ne représente effectivement pas à lui tout seul le cours d'histoire, l'enseignement de l'histoire n'est pas l'école – Pierre-Philippe Bugnard³ et François Laville ont fort à propos insisté sur la globalité de

celle-ci –, et l'école n'est pas la vie! Même dans une société de type totalitaire, il reste toujours une possibilité, aussi infime soit-elle, de s'informer et de se former à d'autres sources. On ne peut que souhaiter que les futurs citoyens de nos Etats démocratiques ne s'en privent pas!

Il serait judicieux d'ailleurs, comme le suggère Hervé de Weck, de procéder à une étude sur la mémoire scolaire conservée par celles et ceux qui se sont battus – pour ou contre, là n'est pas l'essentiel – dans le cadre de la Question jurassienne, afin de voir si l'enseignement qu'ils ont reçu, en admettant encore que celui-ci ait voulu diffuser un discours politique clair, a eu une influence quelconque sur leur choix. Car même en admettant que la représentation de l'histoire de tel ou tel manuel est foncièrement biaisée et que le professeur, dont le rôle de «lecture» du manuel est primordial, renforce ce biais, il n'a pas encore été vérifié, loin s'en faut, que le résultat allait de soi. Foi d'adulte, et je me permets ici de vous renvoyer à la magistrale intervention d'Henri Moniot, mais qu'en est-il de l'élève, donc du Sujet? Il ne faut pas perdre de vue que les méthodes d'enseignement ont évolué et qu'il ne s'agit plus aujourd'hui pour l'élève de savoir «réciter sa leçon», mais qu'il doit lui-même apprendre – justement en tant que Sujet – à construire ses savoirs, tout en sachant faire preuve d'esprit critique.

On ne peut reprocher aux autorités du canton du Jura, d'après les instructions officielles et les programmes d'étude, de vouloir «utiliser» l'histoire. Par delà les problèmes méthodologiques mentionnés par Jean-François Nussbaumer et auxquels sont confrontés les plus jeunes élèves – il n'est en outre aisé pour personne de se «projeter» dans le temps ou dans tout autre mode de pensée – il semblerait que la jeunesse jurassienne dans sa majorité se sente peu concernée et motivée par l'histoire régionale ou cantonale. Ma brève expérience neuchâteloise ne le contredira pas et j'ajouterai que l'histoire nationale ne les passionne pas beaucoup non plus... Je n'irais pas jusqu'à dire que les adolescents de cette fin de siècle sont «conditionnés par les slogans et les mythes à la mode», mais simplement que leurs aspirations et leur horizon sont différents, peut-être sont-ils parfois attirés par un certain «exotisme», mais ils sont certainement toujours ouverts à l'Autre et au Monde. Dans ce contexte, j'ai le sentiment qu'une lutte visant à une possible réunification du Jura leur paraît bien dérisoire en regard de la construction européenne. Si l'on peut sans prendre trop de risques accuser la grande majorité des jeunes de Suisse de ne pas connaître les noms de leurs autorités régionales, on ne peut rester insensible à leur élan de protestation après la votation du 6 décembre 1992... Le fait d'être politisé ou non a peut-être tout simplement un autre sens à leurs yeux.

Ceci dit, il serait très instructif et certainement fort révélateur de réaliser un sondage auprès des élèves et étudiants, dans lequel ils devraient citer les thèmes abordés en histoire susceptibles de les intéresser ou de

correspondre à leurs attentes, ainsi que ceux qui ne rencontrent que peu d'écho, un pas de plus serait de leur demander de tenter d'expliquer leurs préférences.

Lors de la discussion de l'après-midi, quelques intervenants du Jura bernois ont fait part d'un certain malaise: selon eux, le canton du Jura, à travers notamment un manuel, aurait tendance à vouloir gommer ou ignorer la problématique jurassienne depuis 1974. Il serait en effet intéressant de comparer les manuels utilisés dans les deux cantons, de voir quelle image est donnée de part et d'autre de ce passé commun que fut l'Evêché de Bâle, puis si et comment la problématique de la deuxième Question jurassienne est abordée.

En conclusion – et sans revenir ici sur les exposés publiés – ce colloque n'a pas confirmé l'hypothèse de départ sans pour autant l'infirmier totalement, en ce sens que la lecture sélective de l'histoire permet certainement de répondre à nos interrogations et par là de confirmer et renforcer nos convictions préétablies. Mais pour pouvoir saisir l'impact de l'enseignement de l'histoire en général et des manuels en particulier, il ne suffit donc pas d'analyser, voire d'autopsier littéralement ceux-ci, puisque les résultats obtenus nous renseignent essentiellement – ce qui n'est de loin pas dénué d'intérêt pour l'historien – sur les intentions de leurs auteurs, sur l'image du passé la plus acceptable, la plus séduisante, la plus susceptible de conquérir l'adhésion d'une majorité de citoyens que tel pays, canton ou telle société souhaitait donner de lui-même à une époque donnée. Pour obtenir des indices de la mémoire censée en découler, les historiens ou sociologues n'ont pas d'autre recours que celui de s'adresser directement aux acteurs concernés, les sources orales formant bien entendu l'essentiel du corpus en ce qui concerne le mouvement de libération.

Même en admettant que l'enseignement de l'histoire, les thèmes abordés et les messages transmis correspondent aux préoccupations présentes de l'apprenant, en admettant aussi que la famille, la société dans toute sa complexité ne soit en rien dissonante par rapport au discours officiel diffusé non seulement par l'Ecole dans son ensemble mais aussi par tous les autres médias, peut-on poser comme acquis que cet enseignement n'aura d'autre impact que celui de renforcer l'identité dans le sens voulu par de machiavéliques autorités?

Même le monde imaginé par Georges Orwell avait ses dissidents!

NOTES

¹voir à ce propos la thèse de Bernard Voutat, *Espace national et identité collective. Pour une sociologie politique du conflit jurassien*, Lausanne, 1992, pp.91-99.

²voir à ce sujet la bibliographie ci-après.

³M. Bugnard parle dans son intervention d'une promotion de l'histoire dans le cadre de la nouvelle ORM (Ordonnance fédérale de maturité). Le projet a été depuis modifié puisque la nouvelle mouture (premier trimestre 1994) intègre l'histoire dans les sciences humaines (histoire, géographie, introduction à l'économie et au droit), tout en laissant la liberté à chaque canton d'en préciser les modalités et les contenus. Affaire à suivre donc...

Pour en savoir plus...

Indications bibliographiques

OUVRAGES GÉNÉRAUX

- CITRON, Suzanne, *Enseigner l'histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée*, Paris, 1984.
- CITRON, Suzanne, *Le mythe national. L'histoire de France en question*, Paris, 1987.
- FERRO, Marc, *Comment on raconte l'histoire aux enfants*, Paris, 1981.
- FERRO, Marc, *L'histoire sous surveillance*, Paris, 1985.
- KOK-ESCALLE, Marie-Christine, *Instaurer une culture par l'enseignement de l'histoire, France, 1876-1912*, Berne, 1988.
- MONIOT, Henri dir., *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne, 1984.
- OZOUF, Mona, *L'Ecole, l'Eglise et la République 1871-1914*, Paris, 1963.
- OZOUF, Mona, *L'école de la France. Essais sur la révolution, l'utopie et l'enseignement*, Paris, 1984.

ARTICLES

- BARRELET, Jean-Marc, «L'enseignement de l'histoire suisse dans les écoles primaires du canton de Neuchâtel au 19^e siècle», dans *Musée neuchâtelois*, octobre-décembre 1991, pp. 235-249.
- Collectif, «Pour comprendre l'histoire», dans *Le Monde*, 18 mars 1993.
- JOUTARD, Philippe, «L'enjeu de l'enseignement de l'Histoire», dans *Après-demain*, Paris, octobre-novembre 1989, N° 318, pp. 25-26.
- MONIOT, Henri, «L'enseignement de l'histoire: un cas de gestion de la passion politique?», dans *Tumultes*, N° 2-3, 1993, pp. 305-312.
- OZOUF, Jacques et Mona, «Le thème du patriotisme dans les manuels scolaires», dans *Le Mouvement social*, octobre 1964, pp. 5-31.
- PEYROT, Jean, «L'histoire dans les manuels scolaires», dans *Après-demain*, Paris, octobre-novembre 1989, N° 318, pp. 33-37.
- RIEMENSCHNEIDER, Rainer, «Grenzprobleme im Schulbuch. Dokumentation zur Darstellung des Annexion von Elsass und Lothringen in deutschen und französischen Geschichtsbücher von 1876 bis 1976», dans *Internationale Schulbuchforschung-Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts*, 2/1980, 1, pp. 85-107.

ETUDES NON PUBLIÉES

- BOULENC, Jacques, *Enseignement de l'histoire et analyse idéologique: les valeurs fondamentales de l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire à travers les Instructions officielles de Jules Ferry à nos jours*, Strasbourg, 1974 (thèse de 3^e cycle).
- CAIROLI, Grazia, *Libri di scuola ticinese 1880-1930. Aspetti e problemi di una regione in un genere letterario particolare*, Fribourg, 1986 (mémoire de licence).

- CHÂTELAIN, Pierre-Yves, *Les manuels d'histoire suisse dans l'école primaire du canton de Neuchâtel (1850-1904)*, Neuchâtel, 1992 (mémoire de licence).
- PETRINI, Tiziano, *De l'enseignement de l'histoire à la mémoire collective: analyse du contenu des manuels d'histoire suisse utilisés dans les écoles publiques du Tessin (1829-1933)*, Genève, 1984 (mémoire de licence).
- PRIOURET, Jacques, *Les fonctions du manuel scolaire*, Lyon, 1977 (thèse d'Etat).
- SADOUN-LAUTIER, Nicole, *Histoire apprise, histoire appropriée. Eléments pour une didactique de l'histoire*, EHESS, Paris, 1992 (thèse de doctorat).
- SCANDOLA, Pietro, *Schule und Vaterland. Zur Geschichte des Geschichtsunterrichts in den deutschsprachigen Primarschulen des Kantons Bern*, Bern, 1986 (thèse de doctorat).

Table des matières

Avant-propos <i>par François Kohler</i>	197
L'enseignement de l'histoire: des quiproquos permanents au sujet de ses pouvoirs et de ses fonctions <i>par Henri Moniot</i>	201
Une identité entre finalités et objectifs: le rôle d'un manuel d'histoire de la fin du XX^e siècle: <i>par Pierre-Philippe Bugnard</i>	209
Ecole et idéologie: les manuels d'histoire suisse dans l'école primaire neuchâteloise (1848-1904) <i>par Pierre-Yves Châtelain</i>	227
L'enseignement de l'histoire à l'école secondaire <i>par Jean-François Nussbaumer</i>	243
L'enseignement de l'histoire au Lycée. Rôle et importance <i>par Hervé de Weck</i>	251
Note finale <i>par Aline Paupe</i>	263
Indications bibliographiques	267

CHATELAIN, René, *Le rôle de l'histoire dans l'éducation*, Paris, 1977 (thèse de doctorat de l'université de Paris).

PETRELLI, Jean, *De l'enseignement de l'histoire à la mémoire collective : analyse du contenu des manuels d'histoire publiés dans les écoles publiques de l'après-guerre* (1973), Göttingen, 1984 (thèse de licence).

PRIGENT, Jacques, *Les fonctions du manuel scolaire*, Lyon, 1977 (thèse d'état).

SARAGNIN-LAUTIER, Nicole, *Histoire de l'enseignement de l'histoire en France*, Paris, 1992 (thèse de doctorat).

SCARFOLA, Pierre, *Schule und Nationalismus. Zur Geschichte der Geschichtslehre in den deutschsprachigen Primarschulen des Kantons Bern*, Bern, 1985 (thèse de doctorat).

197 Avant-propos
par François Kohler

198 L'enseignement de l'histoire : des quiprosos permanents
au sujet de ses pouvoirs et de ses fonctions
par Henri Moniot

200 Une identité entre finalités et objectifs :
le rôle d'un manuel d'histoire de la fin du XIX^e siècle
par Pierre-Philippe Bugnion

207 L'école et l'idéologie : les manuels d'histoire suisse
dans l'école primaire neuchâteloise (1848-1904)
par Pierre-Yves Châtelain

213 L'enseignement de l'histoire à l'école secondaire
par Jean-François Nussbaumer

221 L'enseignement de l'histoire au lycée. Rôle et importance
par Hervé de Weck

223 Note finale
par Alain Piquet

227 Indications bibliographiques