

**Zeitschrift:** Actes de la Société jurassienne d'émulation  
**Herausgeber:** Société jurassienne d'émulation  
**Band:** 97 (1994)  
  
**Artikel:** Une identité entre finalités et objectifs : le rôle d'un manuel d'histoire de la fin du XXe siècle  
**Autor:** Bugnard, Pierre-Philippe  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-555394>

### **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>**



# Une identité entre finalités et objectifs

Le rôle d'un manuel d'histoire de la fin du XX<sup>e</sup> 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.<sup>1</sup>

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,<sup>2</sup> 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.<sup>3</sup> 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 ?<sup>4</sup>

D'ailleurs, y aurait-il d'autres propositions de programmation qui aillent dans le sens de la réduction ?<sup>5</sup> 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.<sup>6</sup>

– Au début du XVII<sup>e</sup> 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<sup>er</sup>, le faible Charles VII et le sanguinaire Charles IX, de l'autre. Mais dans le courant du XVIII<sup>e</sup> 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»<sup>7</sup> 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»?<sup>8</sup>

– Toujours est-il que jusqu'au XIX<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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.<sup>9</sup>

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



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.<sup>12</sup>

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<sup>e</sup>/8<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> trimestre, Le XIII<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> et le XIII<sup>e</sup> 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) <b>repèrent</b> sur un document les éléments techniques suivants:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. voûte en berceau ou plein-cintre, arc en plein-cintre,</li> <li>b. arc doubleau,</li> <li>c. arc brisé,</li> <li>d. voûte d'arêtes,</li> <li>e. croisée d'ogives à 4/6 parties,</li> <li>f. clef de voûte,</li> <li>g. travée,</li> <li>h. élévation.</li> </ul> <p>2. Les E classent dans l'ordre chronologique 5 voûtes édifiées du XI<sup>e</sup> au XIII<sup>e</sup> 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"> <li>– Les premières voûtes de pierre posaient de gros problèmes de pression latérale d'abord résolus par l'épaisseur des murs.</li> <li>– 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).</li> </ul>



<p>3. Les E découvrent:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– les deux grandes conséquences de cette évolution:</li> <li>a. plus haut,</li> <li>b. plus clair;</li> <li>– les raisons principales qui ont poussé les bâtisseurs de cathédrales à modifier dans le sens observé leurs techniques de voûtement:</li> <li>a. monter vers Dieu,</li> <li>b. surpasser la cathédrale voisine, c. rationaliser la technique de construction.</li> </ul> <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"> <li>– aller toujours plus haut,</li> <li>– aménager des ouvertures toujours plus grandes,</li> <li>– 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> </li></ul>
---	---



## LE RÔLE D'UN MANUEL D'HISTOIRE DANS «L'OPÉRATIONNALISATION» DES OBJECTIFS AU SECONDAIRE : LE CAS DU XX<sup>E</sup> 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.<sup>13</sup> 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<sup>e</sup> siècle.<sup>14</sup>

La période du XX<sup>e</sup> 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.<sup>15</sup> 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><b>Termes</b> 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><b>Concepts, lois, principes...</b> • Taylorisme* • Prohibition • Isolationnisme</p> <p>* Lexique du manuel</p>	<p><b>Titre / séquence</b> • Expliquer le sens du titre à partir du texte en caractères gras de la sé- quence.</p> <p><b>Texte</b> • Déterminer les facteurs du Big Boom à partir des ◊ 1 et 2.</p> <p><b>Source complémentaire</b> • 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"> <li>• En 1925, il fallait 3 mois de salaire à un ouvrier pour s'offrir une Ford T: combien aujourd'hui pour une voiture moyen- ne? Conclure.</li> <li>• Etablir les similitudes entre les Américains de 1925 et nous.</li> <li>• Représenter sur un gra- phique les parts améri- caines dans la produc- tion mondiale de char- bon, d'acier et de pétrole en 1925.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Doc. 2) Déterminer le rôle et l'importance des voitures parquées ou circulant dans la grand-rue de cette petite ville américaine:</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grosso modo, quelle densi- té de motorisation peut-on estimer à partir de cette vue?</li> <li>2. Quelles implications d'une telle densité pour:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) l'économie du pays,</li> <li>b) la vie quotidienne des utilisateurs?</li> </ol> </li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dresser le bilan des années 20 aux USA, avant 1929: plutôt positif ou plutôt né- gatif?</li> <li>• La prospérité peut-elle en- gendrer 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)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dessiner le gratte- ciel de ses rêves</li> <li>• Imaginer un autre ti- tre pour la séquence.</li> <li>• Rédiger et/ou racon- ter:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) la soirée d'un pas- sager du Titanic, le 14 avril 1912;</li> <li>b) la journée d'un ou- vrier américain dans la petite ville du Texas (doc. 2) en 1927.</li> </ol> </li> </ul>

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<sup>e</sup> 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 didactique<sup>16</sup> 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

<sup>1</sup>D'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.

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

<sup>3</sup>Bien 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.

<sup>4</sup>Il 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.

<sup>5</sup>Sur 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.



<sup>6</sup>Pour 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).

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

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

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

<sup>10</sup>Centré sur les contenus, les objets de l'enseignement.

<sup>11</sup>Centré sur l'élève, sujet de l'enseignement.

<sup>12</sup>Sur 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.

<sup>13</sup>Sur 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 PELLE; 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.

<sup>14</sup>*Histoire 3*. Éditions Fragnière Fribourg 1992.

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

<sup>16</sup>Je 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.