

Ce qui constitue une nation, ce n'est pas de parler la même langue ou d'appartenir à un groupe ethnographique commun, c'est d'avoir fait ensemble de grandes choses dans le passé et de vouloir en faire encore dans l'avenir.

Ernest Renan

[Extrait de Qu'est-ce qu'une nation ?]

Remerciements

Je remercie ma directrice de mémoire pour ses conseils et son soutien.

Je remercie mes parents pour leurs encouragements.

Et je remercie enfin tous mes lecteurs : Henri, Josiane, Frédéric, Adeline, Karell et Léa.

Résumé

Cette recherche fait état de l'évolution de l'image de la Suisse dans les manuels d'histoire valaisans. Elle va même plus loin car elle s'intéresse aux autres documents didactiques utilisés actuellement par les enseignants dans le cadre de l'enseignement de l'histoire nationale. Ce mémoire s'inscrit ainsi dans le prolongement des nombreuses études sociologiques faites sur la nature du curriculum scolaire. Son but est de cerner la manière dont la nation helvétique est présentée aux élèves valaisans au travers de l'analyse de documents scolaires utilisés dans la pratique quotidienne. Il fut donc nécessaire de clarifier l'évolution de la didactique de l'histoire et les notions de curriculum, de nation et de mythe. Celui-ci est en l'occurrence une caractéristique de l'identité nationale. Cette clarification a permis de déterminer des indicateurs précis permettant de relever les caractéristiques de l'image nationale dans chaque document analysé. Cinq dimensions définissent la particularité d'une nation : le territoire, la souveraineté, l'identité, la mémoire et la souche.

Nous nous sommes donc demandé quelle(s) dimension(s) de la nation construit(uisent) l'image de la nation helvétique au travers des différents documents analysés et quel était l'impact du mythe de Guillaume Tell et de la manière de relater l'histoire (histoire-récit ou histoire-problème) sur cette même image. Nous avons donc procédé à une analyse de contenu, composé d'un corpus constitué de quatre manuels scolaires (1922, 1947, 1960 et 1991) et de documents didactiques utilisés par trois enseignants bas-valaisans. La période médiévale (1291-1515) fut privilégiée au cours de la recherche.

Les résultats qui découlent de cette analyse montrent un net changement entre les anciens manuels et l'ouvrage de 1991 utilisé actuellement. En effet, celui-ci problématise l'histoire, en poussant le lecteur à questionner son passé, tandis que les anciens manuels ne relataient qu'un unique récit compréhensible, ce qui a provoqué des effets notoires sur la façon de présenter la Suisse. Auparavant, l'image de la Suisse était essentiellement en rapport aux batailles liées à l'affirmation de son territoire (souveraineté territoriale) ainsi qu'aux éléments fédérateurs comme les mythes, les lieux de commémoration, les personnages historiques, etc., qui relèvent de l'identité et de la mémoire. Au contraire, le manuel actuel privilégie une vision plus plurale de la Suisse, en privilégiant certains aspects politiques et juridiques de la souveraineté nationale (organisation de pouvoir, explication des traités et pactes,...) au détriment des batailles, des héros et des légendes. A ce sujet, plus le manuel est récent moins le mythe de Tell a de l'importance au niveau de l'image de la nation. Nous avons néanmoins constaté que les documents utilisés actuellement par certains enseignants avaient tendance à reproduire l'image de la Suisse véhiculée par les anciens manuels. Même si l'enseignement de l'histoire en Valais s'est dégagé, dans son dernier manuel, des références idéologiques et patriotiques, celles-ci réapparaissent dans certaines pratiques enseignantes.

Mots-clé

Suisse, Nation, Territoire, Souveraineté, Mémoire, Identité, Souche, Unicité, Mythe, Guillaume Tell, Curriculum, Manuel scolaire, Enseignement de l'histoire.

Table des Matières

Table des illustrations

1	Introduction	p.1
2	Problématique	p.1
2.1	Contexte de la recherche.....	p.1
2.2	Objectif de la recherche.....	p.4
2.3	L'histoire à l'école.....	p.5
2.3.1	L'évolution des manuels scolaires et de l'enseignement de l'histoire.....	p.5
2.3.2	Histoire-récit et Histoire-problème.....	p.6
3	Cadre conceptuel	p.8
3.1	Curriculum.....	p.8
3.2	La Nation.....	p.10
3.2.1	Nation : un concept difficilement définissable.....	p.10
3.2.2	Les dix composantes du concept de nation.....	p.12
3.2.3	Les six principales dimensions du concept de nation.....	p.12
3.2.4	Tableau conceptuel de la nation.....	p.14
3.2.5	Les fonctions de la nation.....	p.16
3.2.6	La relation entre mythe et nation.....	p.16
3.2.7	Le mythe.....	p.17
3.2.8	La typologie des mythes politiques.....	p.17
4	Questions de recherche	p.18
5	Méthodologie	p.19
5.1	Choix de la méthode.....	p.19
5.2	Importance de l'iconographie.....	p.19
5.3	Modèle d'analyse.....	p.20
5.4	Description du corpus de données.....	p.22
5.5	Champ d'analyse.....	p.25
6	Analyse des données	p.25
6.1	Résultats de l'analyse des manuels.....	p.26
6.1.1	Analyse générale.....	p.26
6.1.2	Analyse de la composition de la souveraineté dans chaque manuel.....	p.29
6.2	Résultats de l'analyse des documents utilisés par les enseignants.....	p.31
	en complément du livre	
6.2.1	Résultats concernant le classeur de fiches de synthèse utilisé par les.....	p.31
	enseignantes 1 et 3	
6.2.2	Résultats concernant l'Histoire suisse en Bandes Dessinées (Borry, 1982a/1982b) utilisée par les enseignants 2 et 3.....	p.32
6.3	Résultats de l'analyse du mythe de Guillaume Tell proposé dans les manuels....	p.33
6.3.1	Analyse textuelle.....	p.34
6.3.2	Analyse iconographique.....	p.35
6.3.3	Analyse des notes d'explication du récit.....	p.36

7	Interprétation des données.....	p.37
7.1	Question 1 : Quelle(s) dimension(s) de la nation construit (uisent) l'image de la ..	p.37
	nation helvétique au travers des différents documents scolaires analysés ?	
7.2	Question 2 : Quelles sont les répercussions du mythe de Guillaume Tell au	p.39
	travers des différents ouvrages sur l'image de la nation ?	
7.3	Question 3 : Quel est l'impact de la manière de relater l'histoire (histoire-récit	p.41
	ou histoire-problème) dans les différents manuels d'histoire sur les dimensions	
	constituant l'image de la nation helvétique?	
8	Conclusion	p.42
8.1	Synthèse.....	p.42
8.2	Analyse critique et prolongements possibles.....	p.43
8.3	Apports formatifs.....	p.44
8.4	Apports professionnels	p.46
9	Bibliographie.....	p.48

Annexes

Table des Illustrations

<i>Fig. 1</i>	: Les dix composantes du concept de nation.....	p.12
<i>Fig. 2</i>	: Tableau conceptuel de la nation.....	p.15
<i>Fig. 3</i>	: Répartition du contenu des pages de Zehner (1922/1947)	p.26
<i>Fig. 4</i>	: Répartition du contenu des pages de Pflug (1960)	p.26
<i>Fig. 5</i>	: Répartition du contenu des pages d'Albasini <i>et al.</i> (1991a)	p.26
<i>Fig. 6</i>	: Classement de l'iconographie de Zehner (1922).....	p.26
<i>Fig. 7</i>	: Classement de l'iconographie de Pflug (1960).....	p.26
<i>Fig. 8</i>	: Classement de l'iconographie d'Albasini <i>et al.</i> (1991a).....	p.26
<i>Fig. 9</i>	: Synthèse des résultats en rapport à l'évolution des manuels.....	p.28
<i>Fig.10</i>	: Composition de la souveraineté dans Zehner (1922/1947).....	p.29
<i>Fig.11</i>	: Composition de la souveraineté dans Pflug (1960).....	p.29
<i>Fig.12</i>	: Composition de la souveraineté dans Albasini <i>et al.</i> (1991a).....	p.29
<i>Fig.13</i>	: Synthèse des résultats en rapport à la présentation de la souveraineté dans	p.31
	les manuels	
<i>Fig.14</i>	: Répartition des pages du fichier de synthèse.....	p.31
<i>Fig.15</i>	: Composition de la souveraineté dans le fichier de synthèse.....	p.31
<i>Fig.16</i>	: Répartition du contenu des pages de <i>l'Histoire suisse en Bandes Dessinées</i> ..	p.32
<i>Fig.17</i>	: Composition de la souveraineté dans <i>l'Histoire suisse en Bandes Dessinées</i> ..	p.32
<i>Fig.18</i>	: Synthèse des résultats en rapport aux documents utilisés par les enseignants	p.33
	en complément du manuel d'Albasini <i>et al.</i> (1991a)	
<i>Fig.19</i>	: Tableau rassemblant les différents qualificatifs désignant Tell et Gessler	p.34
	dans les manuels scolaires	
<i>Fig.20</i>	: Tableau récapitulatif des caractéristiques des images utilisées pour illustrer ...	p.35
	le mythe de Guillaume Tell	
<i>Fig.21</i>	: Tableau récapitulatif des notes explicatives du mythe de Guillaume Tell	p.36
<i>Fig.22</i>	: Synthèse des résultats en rapport au mythe de Guillaume Tell	p.37

1 Introduction

Le manuel scolaire est un outil inhérent à l'école. Il fait partie du matériel scolaire depuis de très nombreuses années et n'est pas encore prêt à disparaître. En tant que futur enseignant, nous allons être confronté à son utilisation quotidienne. C'est pourquoi, nous avons voulu porter une attention toute particulière à cet ouvrage que l'on utilise très souvent sans se soucier des raisons qui ont motivé sa conception. Le manuel scolaire n'est effectivement pas un ouvrage anodin. Celui-ci peut véhiculer des implicites que les enseignants et les élèves ignorent souvent. Durant notre parcours au gymnase, nous avons eu la chance de suivre un cours à option d'histoire qui nous a permis d'étudier l'attitude de la Suisse durant la Seconde Guerre Mondiale. A cette occasion, nous avons découvert que pendant longtemps et encore actuellement, les manuels scolaires d'histoire avaient occulté certains aspects du comportement de notre Etat durant cette période de troubles (Fonds juifs, coopération économique, achats d'or nazi,...) en ne montrant qu'une vision idéalisée : « le petit Etat qui a réussi à éviter l'invasion grâce à sa neutralité et à la force de dissuasion de son *Réduit National* ». Ce constat nous a poussé à poser un regard beaucoup plus critique sur le manuel scolaire. Nous trouvons important de comprendre comment il est construit et de quelles finalités il est empreint. Pour cause, le principal intéressé est l'enfant dont une partie considérable des représentations va être influencée par ce qu'on lui inculque en classe (avec et sans l'aide du manuel). Pour ce faire, nous avons porté une attention soutenue au niveau du manuel d'histoire pour plusieurs raisons. La première découle d'un fort intérêt personnel pour cette science : nous voulions approfondir les notions vues au gymnase qui nous ont fondamentalement questionné sur notre passé scolaire. L'image de la Suisse est ainsi au cœur de nos préoccupations. La seconde motivation est liée à un besoin formatif. Etant sur le site de Brigue en échange linguistique pour notre formation, nous n'avons pas eu l'occasion de suivre les cours francophones liés à l'enseignement de l'histoire. L'apport de ce travail permettra ainsi de combler des carences formatives en étudiant les manuels et la didactique de l'histoire.

Le but de cette recherche est donc de comprendre ce qui peut se cacher derrière le contenu des manuels et d'autres documents didactiques. Nous cherchons à définir l'image de la nation helvétique transmise au travers des manuels. Quelle forme d'identité véhiculent-ils ? Cela nous permettra de construire un regard critique sur cet outil qu'en tant qu'enseignant, nous utiliserons constamment. Pour répondre à ces questions, nous abordons des notions telles que la nation, l'identité nationale et le mythe qui nous fournissent des clés de lecture pour révéler l'image nationale présente dans le contenu des documents scolaires. Cette approche s'inscrit ainsi dans la suite de nombreuses études sociologiques réalisées sur le curriculum scolaire.

2 Problématique

2.1 Contexte de la recherche

Depuis les trente dernières années, beaucoup de recherches ont été effectuées sur le contenu du curriculum¹ scolaire. L'outil de prédilection pour ces analyses est le manuel scolaire. Selon Choppin (1993), la plupart des études, qui ont été réalisées dans ce domaine en France, se sont inscrites dans des perspectives idéologiques ou

¹ « Ensemble de ce qui est censé être enseigné et de ce qui est censé être appris, selon un ordre de progression déterminé, dans le cadre d'un cycle donné. » (Forquin, 1995, p.45)

sociologiques (analyse de contenu portant sur un ou plusieurs thèmes touchant à la société ou aux mentalités) ou pédagogiques (analyse des contenus éducatifs ou des méthodes pédagogiques mises en œuvre dans les manuels). Près du tiers de ces recherches se sont intéressées au contenu des manuels d'histoire. Celles-ci se focalisaient pour la plupart sur les questions de conception, de production et d'édition dont les notions les plus abordées sont les concepts de nationalisme et de patriotisme. Or, du côté suisse, on ne dénombre que peu de recherches concernant l'implication sociologique des manuels d'histoire d'autant plus que le choix du curriculum scolaire est une compétence des cantons, ce qui implique un très grand nombre de manuels scolaires parfois très différents. **Quels sont les implicites idéologiques ou sociologiques se cachant dans les manuels d'histoire valaisans ? Quels concepts identitaires véhiculent-ils ? Des périodes ou des faits de l'histoire de la nation ont-ils été traités différemment au fil des années ? Comment l'image de la Suisse a-t-elle évolué au travers des manuels ? Quelle est l'influence de cette image sur la conception de la nation que les enfants se font ?** Toutes ces questions, nous nous les sommes posées.

Nous savons que nombre de ces recherches ont d'abord été effectuées dans les pays anglo-saxons puisqu'elles s'inscrivent dans une approche sociologique du curriculum², courant qui a pris son essor dès les années 60 avec des études comme celle de Raymond Williams (*The long Revolution* (1961)) cité par Forquin (1995). Dans son livre, Williams s'était intéressé au côté sélectif de la culture au travers des processus de décantation et de réinterprétation permanente de l'héritage laissé par nos ancêtres. Ce genre d'étude met en évidence le rôle de l'école dans la fabrication de la mémoire collective au travers du contenu de ses programmes et de ses manuels. Dès les années 70, les recherches britanniques se sont retrouvées liées à « un programme de critique politico-culturelle radicale » (Forquin 1995, p. 46). L'analyse des modes de sélection, de légitimation, d'organisation et de distribution des savoirs scolaires devient le cœur de la sociologie du curriculum. Dans les pays francophones, la question du curriculum n'a été traitée que tardivement durant les années 80. C'est durant cette même période que les notions de « curriculum réel » et de « curriculum caché » (*hidden curriculum*) ont commencé à être traitées dans les pays anglo-saxons. Les sociologues se sont rendus compte de certains effets pervers de l'implicite (*hidden curriculum*) dans les manuels comme l'occultation, la dissimulation ou la mystification. Forquin cite à ce sujet une étude réalisée par Anyon (1979) qui s'est intéressée au contenu idéologique latent dans les manuels scolaires américains. Du côté francophone, Ansart (1984) a aussi travaillé dans ce sens en montrant que les manuels de son corpus de recherche inculquaient un rapport affectif au passé. A l'aide de concepts psychanalytiques, il a remarqué que le contenu des manuels d'histoire nationale transmettait un discours émouvant touchant l'affect du lecteur, communiquait des identités et tentait de conformer le lecteur à des idéaux. D'autres comme Caritey (1993) et Gasabano (2004) ont cherché à mesurer l'impact de ce contenu idéologique sur les mémoires. Leurs travaux ont montré que le contenu (formel et latent) des manuels induit différentes conceptions de la nation selon les périodes de l'histoire. Cependant, ils n'attestent pas que l'influence du manuel sur la mémoire collective et identitaire soit totale. La famille, les amis, les professeurs et les médias jouent aussi un rôle essentiel dans la construction de la mémoire. De son côté, Riemenschneider (1984) corroborait déjà le résultat de ces études en disant que les rapports réels entre manuels scolaires et mémoires collectives étaient plutôt supposés que démontrés.

En Suisse, ces réflexions ont surtout été abordées au travers de mémoires de licence (Châtelain (1995), Sottas (2000), Palous-Marcous (2001) et Bluteau (2005)). L'étude de

² La sociologie du curriculum n'appartient pas à un courant de recherche déterminé et identifiable d'après Forquin (1995). Ce terme se rapporte à toutes les recherches faites sur les dispositifs et contenus scolaires. Philippe Perrenoud est le chercheur francophone ayant défini tous les sens du terme de curriculum.

Châtelain s'inscrit en particulier dans le contexte neuchâtelois car il a mis en relation le contenu idéologique des manuels d'histoire avec les différents changements sociopolitiques qu'a vécus le canton entre la fin du XIX^e et le début du XX^e siècle. Les idéaux républicains ont en effet marqué cette période à Neuchâtel comme en d'autres endroits de Suisse. Cela s'est senti dans la construction des programmes scolaires, dans l'application de nouvelles méthodes pédagogiques, au travers de nouvelles conceptions de l'historiographie et, par conséquent, dans le contenu des manuels scolaires. En l'occurrence, Châtelain a mis en évidence la volonté des auteurs de manuels à mettre en exergue une société helvétique fondée sur l'égalité et la justice suite aux luttes fratricides du Sonderbund³. Autrement dit, les ouvrages analysés mettent l'accent sur une forme de progrès pour sortir d'un passé douloureux que l'on désire « occulter ».

Sottas (2000), quant à lui, s'est surtout focalisé sur le manuel scolaire en lui-même. Il a cherché à comprendre comment un manuel est élaboré et choisi au profit d'un autre et ce qui le rend apte à exister au sein de l'institution scolaire tout en comparant les contenus transmis. Au travers d'une analyse de toutes les éditions de manuels d'histoire genevois, des différents procès verbaux des autorités et des anciens plans d'étude, il a déterminé que le manuel est bien le produit d'un consensus car une et une seule Histoire est retenue par les autorités légiférant dans le domaine. Cela explique le temps considérable nécessaire à la conception des manuels : les auteurs sont constamment confrontés aux autorités cantonales qui mandatent le nouvel ouvrage. Du point de vue du contenu, Sottas constate que malgré les volontés de changement et d'innovation présentes dans les préfaces des manuels, la structure du contenu reste assez similaire d'ouvrage en ouvrage. Selon lui, même si l'on constate une plus grande importance à l'histoire contemporaine au détriment de l'ancienne dans les manuels, celle-ci demeure beaucoup plus stéréotypée, empreinte de mythes, de légendes et de faits historiques.

De son côté, Palous-Marcous (2001) s'est concentrée sur l'image de la Suisse et des suisses véhiculée dans les manuels. Pour elle, les différents manuels proposés aux élèves depuis le début du siècle chercheraient à transmettre un ou plusieurs modèles d'identité nationale. Pour ce faire, elle tente de déterminer de quelle manière les différents manuels scolaires singularisent l'histoire suisse. Se construit-elle par exemple au travers de comparaisons avec ses pays limitrophes ou plutôt en se focalisant sur des caractéristiques propres au pays ? En d'autres termes, l'identité s'élabore-t-elle plutôt dans un processus de différenciation ou d'identification ? Dans cette optique, Palous-Marcous a porté son attention sur les éléments fédérateurs de cette identité. A ce sujet, elle porte un regard diachronique sur la Suisse puisqu'elle s'est intéressée à l'histoire du pays de l'Antiquité à nos jours tout en mettant l'accent sur les origines. Dans ce cadre, sa recherche s'est concentrée sur trois grands domaines : (1) le rôle attribué à l'enseignement de l'histoire, (2) l'organisation et la pondération des connaissances ainsi que (3) les clés de lecture et de compréhension proposées aux élèves dans les manuels. Parmi les quatre ouvrages de son corpus, trois ont mis l'accent sur une vision radieuse, progressiste et humanitaire du pays occultant d'une certaine manière les dissensions internes, l'émigration de masse au début du XIX^e ainsi que l'attitude ambiguë de la nation durant la Seconde Guerre Mondiale. Le quatrième ouvrage nuance plus l'histoire de la Suisse en s'éloignant des récits et mythes des origines. La recherche de Palous-Marcous met en évidence une identité suisse fortement ancrée sur l'unicité et la force d'une petite nation face aux grandes puissances (les conflits intérieurs servant à démontrer l'importance de cette unicité). Ce phénomène est encore renforcé par la focalisation que font les auteurs sur l'histoire du pays en ne l'intégrant pas dans le contexte européen. Concernant l'identité à proprement dite, Palous-Marcous remarque l'importance des

³ « Guerre qui opposa sept cantons catholiques suisses au reste de la confédération en 1847. »(Mourre, 1996b)

personnages historiques (héros) dans les ouvrages. Même s'ils sont peu nombreux, ils véhiculent tous les mêmes valeurs identificatoires : le courage au travers de l'accomplissement d'actes extraordinaires, l'abnégation et le sacrifice envers la nation. En somme, son mémoire montre comment la majorité des manuels propose une image unique et cohérente de l'identité suisse afin que les élèves y adhèrent de manière à renforcer le sentiment d'unicité du pays.

Pour ce qui est de Bluteau (2005), elle s'est surtout intéressée à définir l'image médiévale du pays au travers d'une analyse sémantique et iconographique des ouvrages scolaires. Elle a mis en évidence la tendance actuelle des manuels à décrire de façon plus importante les divers aspects de la vie quotidienne au détriment des hauts faits d'armes d'une petite minorité de la population helvétique. Pour ce faire, elle s'est concentrée en particulier sur le traitement des batailles, des personnages héroïques, des mythes et des légendes qui sont des éléments révélateurs de la conception médiévale et de l'identité du pays car ils reviennent dans chaque manuel. Son analyse débouche sur plusieurs constatations. Tout d'abord, elle a remarqué que plus les manuels étaient anciens, plus ils recelaient de détails au niveau des contenus textuels. Les faits d'armes et les personnages héroïques sont par exemple beaucoup plus détaillés dans les manuels datant de la première partie du XX^e siècle. Malgré cela, la plupart des ouvrages consultés conservent un langage passablement patriotique et fédérateur prônant le respect des traditions, la reconnaissance des anciens ou encore l'acceptation du modèle politique. Cela rejoint les résultats de Palous-Marcous (2001) qui constatait une image fortement unitaire de la Suisse, transmise par les manuels. En outre, Bluteau a remarqué que les hauts faits d'armes ont tous un point commun : comme les héros selon Palous-Marcous, ils glorifient le dévouement et le sacrifice pour le pays. L'auteur a ensuite fait un dernier constat en remarquant que les livres récents contiennent beaucoup moins d'histoire-bataille puisqu'ils s'intéressent plus à l'histoire de l'art, à la vie quotidienne, au commerce et aux us et coutumes.

Ces recherches helvétiques, à part celles de Palous-Marcous et de Bluteau, ne mettent néanmoins pas l'accent sur l'identité nationale présente dans les manuels. Toutefois, aucun de ces deux mémoires ne s'attache à analyser le concept de nation dans son ensemble, l'identité nationale n'en étant que l'une des principales composantes. En outre, ces recherches furent réalisées en particulier à l'aide de manuels genevois, vaudois et neuchâtelois.

2.2 Objectif de la recherche

A notre connaissance, peu de recherches voire aucune ont tenté d'analyser et de décrire l'évolution de l'image de la nation dans le contexte valaisan. Or, nous pouvons aussi émettre l'hypothèse que les manuels valaisans transmettent eux aussi une certaine image du pays au travers de leur contenu et de leur iconographie. Nous avons donc cherché à **comprendre quelle image de la Suisse est inculquée aux élèves dans le cadre de l'enseignement valaisan de l'histoire suisse à l'aide de manuels des 100 dernières années et de documents didactiques utilisés actuellement par certains enseignants**. Pour ce faire, nous avons choisi d'étudier quatre manuels qui furent proposés aux élèves valaisans depuis le début du XX^e siècle. Nous avons fait en sorte de prendre des ouvrages, dont l'écart entre les années d'édition était d'environ 20 ans pour attester de leur évolution jusqu'à nos jours. Cela nous a permis de comparer leur contenu avec celui de documents supplémentaires utilisés actuellement par des enseignants dans le cadre de l'histoire suisse : qu'apportent-ils en plus des manuels au niveau de l'image de la nation ? Notre corpus est donc composé de *L'Histoire illustrée de la Suisse et Précis d'histoire valaisanne* (Zehner, 1922/1947), de *L'Histoire de la Suisse* (Pflug, 1960), de *La vie de nos ancêtres : Du Moyen Âge à nos jours (Histoire 6P)* (Albasini et al., 1991a) ainsi

que d'une bande dessinée et d'un fichier de synthèse utilisés par des enseignants valaisans. Etant donné la taille du contenu concernant l'histoire suisse (certains manuels consacrent près de 300 pages à cette thématique), nous avons privilégié la période médiévale de la Suisse allant de 1291 à 1531 car il s'agit de la matière principalement enseignée en 5^{ème} et 6^{ème} primaire en Valais, les périodes suivantes étant plutôt destinées à l'enseignement secondaire. Autrement dit, la période choisie concerne l'évolution de la Suisse de sa fondation jusqu'à la Réforme. Cette étude s'inscrit ainsi dans le champ sociologique et plus particulièrement en sociologie du curriculum puisque nous sommes intéressés à l'image du pays véhiculée par les manuels d'histoire.

Nous avons donc cherché à comprendre le concept de nation de manière à l'associer ensuite à la structure et au contenu du curriculum valaisan afin de relever l'image de la Suisse présente dans ces ouvrages. Le problème était alors de montrer quelle conception de la nation helvétique véhiculent les manuels scolaires valaisans des cent dernières années et d'autres documents didactiques concernant la période allant de la Fondation à la Réforme. Aussi, nous avons trouvé judicieux de préciser l'évolution de la typologie des manuels et de l'enseignement de l'histoire avant d'examiner cette question en définissant les notions de curriculum, nation et mythe. En effet, depuis les années 60, l'enseignement de l'histoire a pris une nouvelle orientation didactique suite à l'apport des théories constructivistes de l'apprentissage. Ce changement s'est en effet clairement ressenti dans la construction des manuels scolaires, d'où l'importance de cet aspect durant l'analyse de ces ouvrages.

2.3 L'histoire à l'école

2.3.1 L'évolution du manuel scolaire et de l'enseignement de l'histoire

En ce qui concerne l'évolution de l'histoire scolaire, nous avons choisi de décrire le contexte français car celui-ci permet de rendre compte de cette même évolution dans le contexte valaisan. En France, c'est grâce à la loi de Jules Ferry en 1882 que l'histoire est devenue une discipline obligatoire du programme à laquelle une heure hebdomadaire fut consacrée. Selon Moniot (1993), l'histoire était ouvertement attachée à l'éducation civique, à la morale ainsi qu'au patriotisme. Il faut dire qu'un fort nationalisme régnait sur l'Europe à cette époque. Les manuels étaient essentiellement des abrégés retraçant toute l'histoire de France. Ce sont avant tout des ouvrages de synthèse, héritiers de la *Chronique médiévale* qui concevait et relatait l'histoire de manière chronologique et événementielle. La conception de ces ouvrages s'apparentait pour la plupart à une histoire nationale. Cette manière d'enseigner et d'écrire l'histoire est aussi qualifiée d'*histoire-récit*, d'histoire politique, d'histoire-mémoire, d'histoire-bataille, d'histoire événementielle ou en encore d'histoire biographique. Cette forme d'histoire est un récit sélectif et synthétique débouchant sur une histoire compréhensible. Pour Leduc, Marcos-Alvarez & Le Pellec (1998), « l'histoire mémoire est [...] une histoire nationale qui s'articule autour d'un certain nombre d'événements et de personnages emblématiques » (p.12). Ce n'est que durant les années 30 que les historiens ont commencé à distinguer l'histoire de la mémoire. En effet, avec la fondation de l'école des Annales⁴, l'histoire a essayé de prendre une nouvelle direction en se distinguant de l'histoire événementielle. Cette nouvelle approche de l'histoire se veut plus globale, thématique, structurale et plus conceptualisante. Il s'agit d'une histoire que certains qualifient d'*histoire-problème*. Selon Leduc *et al.*, elle privilégie par exemple l'étude de l'économie, de la société et même des

⁴ Cette école historique française est née en 1930. Elle se voulait avant tout pluridisciplinaire en refusant le cloisonnement entre les disciplines universitaires. Aussi, elle a voulu créer une rupture avec l'histoire événementielle et positiviste en utilisant par exemple des outils de statistiques économiques dans le cadre de l'histoire économique et sociale. Enrichie de ces nouveaux outils et notions, l'histoire s'est dégagée de l'approche chronologique pour être beaucoup plus thématique. (Mourre, 1993a)

civilisations extra-européennes. Cette histoire s'intègre ainsi plus difficilement dans la mémoire nationale. Or, ce n'est qu'à partir des années 60 que la conception de l'histoire scolaire s'est modifiée. Pour cause, la conception de l'histoire et les théories de l'apprentissage ont fortement évolué à partir de ces années-là. Pour Moniot (1993), ce changement met surtout l'accent sur l'éveil intellectuel de l'enfant. L'enseignement de l'histoire apparaît alors comme une discipline amenant l'élève à se construire des instruments de compréhension grâce à des questionnements, à des travaux de recherches, à des analyses de documents. Cependant, cette approche a eu de la peine à s'intégrer dans les programmes. Il a fallu attendre les années 80 pour qu'ils tiennent compte de ces principes d'éveil en s'appuyant sur le fonctionnement de l'histoire-problème de manière à créer des outils didactiques appropriés.

Du côté valaisan, on constate le même phénomène puisque la plupart des ouvrages et des programmes scolaires furent consacrés essentiellement à l'histoire de la nation ainsi qu'à celle du canton. En l'occurrence, les manuels d'histoire valaisans s'intitulaient *Histoire illustrée de la Suisse et Précis d'histoire valaisanne* ou plus simplement *Histoire de la Suisse*. La conception de l'histoire scolaire dans le canton était donc essentiellement une histoire événementielle où les grands faits du pays et du canton sont retranscrits de manière chronologique à l'intérieur d'un récit adapté. Ce n'est qu'avec la mise en vigueur du nouveau plan d'étude (GRAP) de 1989 que l'enseignement de l'histoire s'est orienté vers l'histoire-problème proposée déjà par l'école des Annales en 1930. De fait, ce plan d'étude, qui est toujours d'actualité, préconise l'approche par thèmes tels que la campagne, l'industrie, le commerce, le pouvoir temporel et spirituel, les sciences, l'énergie,... Cette approche se distingue fortement de l'histoire chronologique nationale. D'autre part, ce nouveau plan d'étude amène les élèves à distinguer divers types de documents, à les analyser et enfin à rédiger des textes de synthèse. Ces méthodes sont propres à l'histoire-problème. Ce changement s'est aussi produit dans la conception du dernier manuel scolaire, toujours utilisé, du fait qu'il est conçu par thèmes et contient essentiellement des documents historiques que l'élève doit analyser. Le récit historique se trouve donc plutôt en retrait.

Etant donné que la construction des manuels scolaires dépend de la manière dont l'histoire est traitée, nous avons trouvé important de définir plus précisément les deux grandes manières de relater l'histoire, à savoir *l'histoire-récit* et *l'histoire-problème*.

2.3.2 Histoire-récit et Histoire-problème

Comme l'ont relevé Leduc *et al.* (1998), l'histoire-récit s'intéresse en particulier aux intrigues, aux personnages ainsi qu'à la chronologie des événements. En l'occurrence, les auteurs mettent en évidence le rôle primordial des personnages et de l'événement dans le récit :

Les personnages sont des agents faciles à identifier car ce sont des individus : des rois, des princes, des chefs de guerre, des ministres, des prélats. Ils sont les auteurs de l'action, les acteurs de l'histoire. Le récit se déroule de manière linéaire, le rythme temporel est donné par les successions, les dates sont celles des règnes, des batailles, des faits politiques. Ce qui est central, c'est l'événement, facile à circonscrire car il est nouveau, jamais vu. Ces événements contribuent à la progression de l'intrigue qui se déroule d'un temps 1 à un temps 2. Par la magie du verbe l'historien restaure le passé. Il le met en ordre pour le rendre intelligible, le récit est bâti selon un ordre chronologique. (p.124)

Ces aspects du récit sont très intéressants car ils montrent le rôle central de l'historien-écrivain, auteur du manuel. De fait, c'est lui qui choisit et organise les événements et les personnages autour d'un enchaînement de causalités de manière à

former un récit linéaire relatant la vérité du passé. Or, en faisant ce travail de synthèse, l'historien néglige certains événements, qu'il juge secondaires, au détriment d'autres afin de créer un récit cohérent. Par ce biais, il propose donc une seule compréhension de l'histoire, d'où le danger d'une certaine instrumentalisation idéologique de la discipline.

Au contraire, l'histoire-problème cherche à se dégager de cette conception uniforme et linéaire de l'histoire en essayant de la conceptualiser. Pour ce faire, cette approche traite l'histoire de manière thématique de sorte d'avoir une vision globale de l'histoire. Par exemple, le thème de l'industrie au XIX^e siècle peut être analysé d'un point de vue historique, économique, social, géographique,... Dans chaque cas, le même élément historique peut être vu de manière différente. Le succès économique de l'industrie ne s'apparente pas forcément à un succès social. Pour Leduc *et al.*, la problématisation de l'histoire recherche avant tout l'interprétation et non la reconstitution. D'un point de vue pédagogique, cette conception cherche à placer l'apprenant dans une posture d'« historien » en le poussant à questionner le passé, à décrire et à analyser des documents. C'est à lui de se créer sa propre compréhension de l'histoire. D'après Leduc *et al.*, « les historiens de ce courant écrivent une histoire sans date ni nom propre, rendent compte d'initiatives d'hommes dont les noms ont pu être oubliés, s'intéressent au fait dans ce qu'il y a de répétitif, de quantifiable » (p.125).

Les auteurs nuancent toutefois ce propos en se référant aux travaux de Ricoeur (1983-85). Celui-ci relativise en effet le point de vue des annalistes en mettant en évidence que toute histoire est liée à un récit et des événements même si elle est traitée de manière thématique. Pour lui, que l'on parle d'individus, de groupes ou de classes sociales pour que les personnages soient moins identifiables, ceux-ci demeurent malgré tout les sujets de l'action. Ils restent toujours les acteurs de l'histoire. Ricoeur constate la même chose pour la notion d'événement. Même si les annalistes ont voulu se détacher du fait unique en traitant des phénomènes ou des crises, qui sont le fruit de faits répétitifs, une crise peut toujours être perçue comme un « événement » lorsqu'elle est associée à d'autres phénomènes (ex. une guerre). Ce type d'associations permet aussi de former une intrigue ordonnée et intelligible, en d'autres termes un récit. C'est pourquoi, Ricoeur différencie principalement le courant de l'histoire-récit de celui de l'histoire-problème d'après la manière dont l'histoire est relatée. Selon lui, dans le premier cas, le récit est relaté par l'intermédiaire d'un narrateur qui se veut absent du texte et par là-même omniscient. Autrement dit, il relate une seule version restituant la totalité de la réalité historique. Par contre, dans le cas de l'histoire-problème, « l'historien précise « d'où il parle », ses méthodes et ses questions » (Leduc *et al.*, 1998, p.126). Cela signifie que, dans ce cas, l'auteur de l'ouvrage d'histoire donne les moyens et les éléments facilitant la prise de recul et le regard critique. Le lecteur peut donc se faire sa propre conception du récit.

L'étude de cette typologie nous a donc permis de déceler deux grandes façons de relater l'histoire : l'histoire-récit et l'histoire-problème qui sont deux manières totalement différentes d'appréhender le passé. La construction des manuels en dépend. Or, ceux-ci sont commandés par les départements de l'instruction publique et recommandés aux enseignants. La constitution de ces ouvrages est même liée au plan d'étude. En d'autres termes, les plans d'études ainsi que certains manuels font partie des prescriptions des cantons au corps enseignant. Ces éléments participent ainsi au parcours scolaire de l'enfant que l'on nomme curriculum. Cette notion est au centre de notre recherche puisque celle-ci s'inscrit dans le champ de la sociologie du curriculum. Il nous a donc semblé essentiel de clarifier cette notion, d'autant plus que les concepts de *nation* et de *mythe* sont, dans notre cas, en relation avec les diverses dimensions qui la constituent.

3 Cadre conceptuel

3.1 Le curriculum

D'après Forquin (1995), le mot *curriculum*, dans un contexte éducatif, est surtout influencé par la culture anglo-saxonne. De fait, pour les francophones, le curriculum est avant tout associé au curriculum vitae décrivant le parcours de vie d'une personne en ce qui concerne son état civil, ses études, sa carrière professionnelle,... Or, pour les anglophones, ce terme désigne plus couramment « l'ensemble de ce qui est censé être enseigné et de ce qui est appris, selon un ordre de progression déterminé, dans le cadre d'un cycle donné » (Forquin, 1995, p. 45). Autrement dit, le curriculum correspond au programme d'enseignement dans sa globalité, comprenant le plan d'étude, les savoirs prescrits (savoirs, savoir-faire et savoir-être) et les transpositions didactiques qu'en fait l'enseignant ainsi que les apprentissages qui en découlent chez les élèves. Ce concept concerne donc non seulement le cursus scolaire prévu et mais aussi les répercussions qu'il entraîne pour l'enseignant et ses élèves, à savoir ce qui est réellement enseigné et appris. Cet écart entre le prescrit et la réalité de la classe est parfois important. En outre, Forquin va même plus loin dans sa définition car, par extension du sens de curriculum, il considère que ce terme se rapporte aussi au « contenu latent » de l'enseignement ou de la socialisation scolaire. Il entend par là les expériences, les apprentissages, les comportements et les connaissances que l'élève acquiert en dehors des dispositifs pédagogiques et didactiques explicites et intentionnels que l'enseignant met en place. Les anglo-saxons expliquent ce phénomène sous le terme de *hidden curriculum* (curriculum caché). Pour Forquin, « la notion de curriculum caché implique l'idée de quelque-chose d'implicite ou d'invisible, que le sociologue se donne pour tâche d'explicitier ou de faire apparaître » (1995, p.49). L'étude de la manière dont les contenus sont sélectionnés, organisés, structurés et transmis constitue l'essence de la sociologie du curriculum, science appartenant à la sociologie de l'éducation. Cette science est d'autant plus importante puisqu'elle identifie au-delà de l'éducation en elle-même les répercussions du système scolaire sur la société en général. Effectivement, selon Bernstein (1971), cité par Grenon, V., Hasni, A., Larose, F. & Lenoir, Y. (2000, p.485), « la manière dont une société sélectionne, classe, distribue, transmet et évalue le savoir scolaire qui s'adresse au public reflète à la fois la distribution du pouvoir et les principes du contrôle social ». Cela signifie que la forme du curriculum est porteuse d'une charge socio-idéologique importante, influencée par le contexte sociopolitique d'un Etat.

De son côté, Perrenoud (1993) a clarifié cette notion vaste de curriculum, que Forquin a relevée, en la définissant selon trois aspects : le curriculum formel, le curriculum réel ou réalisé et, enfin, le curriculum caché. Il définit tout d'abord le curriculum formel en disant qu'

[il] est *un monde de textes et de représentations* : les lois qui assignent les buts à l'instruction publique, les programmes à mettre en œuvre dans les divers degrés ou cycles d'études des diverses filières, les méthodes recommandées ou imposées, les moyens d'enseignement plus ou moins officiels et toutes les grilles, circulaires et autres documents de travail qui prétendent assister ou régir l'action pédagogique. (1993, p.3)

En d'autres termes, le curriculum formel se réfère à tout ce qui est prescrit par les institutions à l'enseignant permettant de définir l'intention d'instruire. Cela concerne principalement les devoirs, les règles et les normes que les enseignants et, plus généralement, toute personne liée à l'instruction publique sont dans l'obligation de suivre.

Il est le produit de tout un travail de sélection, d'organisation et de changements dirigé par les autorités au travers de commissions de recherche et de travail. Il s'agit donc avant tout des programmes et des outils qui y sont associés tels que le manuel scolaire, dont le contenu est souvent en lien avec les différents objectifs des plans d'étude.

Cependant, tous ces contenus ne sont pas proposés directement aux élèves. C'est le rôle de l'enseignant de faire l'intermédiaire entre ces deux pôles, d'où l'importance de la transposition didactique et des méthodes pédagogiques dont le choix lui est libre. Il lui incombe d'interpréter le plan d'étude en mettant l'accent sur tel ou tel objectif selon ses envies et les besoins des élèves. Aussi, il existe souvent une grande différence entre ce qui est réellement fait et ce qui est prescrit. En outre, même si l'enseignant suit à la lettre le curriculum formel, il sera toujours confronté à l'hétérogénéité de sa classe, les plans d'étude étant construits pour des enfants « modèles ». Les apprentissages des élèves sont en l'occurrence tributaires de leurs ressources, de leur condition sociale, de leur culture familiale, de leur adaptation au cadre scolaire, de leur attitude, de leur personnalité, ... L'enseignant se trouve donc dans la nécessité d'adapter son projet éducatif à la situation de classe indépendamment de ce qui lui est demandé d'accomplir. C'est pour cette raison que Perrenoud parle de curriculum réel ou réalisé. Celui-ci s'intéresse à ce qui se passe vraiment en classe. Comment l'enseignant adapte et sélectionne-t-il les savoirs et les comportements qu'il doit transmettre à ses élèves ? Pour Perrenoud (1993), le curriculum réel se définit comme le résultat d'une *succession cohérente d'expériences formatrices* débouchant sur des apprentissages de haut niveau, l'appropriation de connaissances, de représentations, de valeurs, de concepts et de techniques complexes. Il se rapporte ainsi à l'organisation scolaire de l'enseignant et de son travail en classe. Par extension, il s'agit aussi des apprentissages réels des élèves en rapport à l'enseignement qui leur est transmis.

De son côté, le curriculum caché (hidden curriculum) est en lien avec le curriculum réel car le « caché » se fonde aussi sur les expériences formatrices vécues par l'apprenant mais il s'en distingue de part sa nature implicite et invisible. De fait, le curriculum peut être observé et décrit au travers de l'observation des gestes pédagogiques et didactiques quotidiens de l'enseignant. Au contraire, le curriculum caché concerne les expériences et les apprentissages que l'on fait sans s'en rendre compte, ce qui est difficilement observable. Perrenoud (1993) formule deux conditions permettant ainsi de rattacher ces expériences formatrices au curriculum caché plus particulièrement :

- « -Elles se déroulent dans le cadre scolaire ;
- Elles produisent des apprentissages qui échappent à la conscience des principaux intéressés, maîtres, élèves et parents » (p.9).

Le « caché » se rapporte donc à toutes les compétences, savoir-faire, savoir-être et connaissances que l'apprenant acquiert sans que l'enseignant l'ait consciemment voulu. De là se dégagent deux formes d'implicites que Forquin (1995) a relevées. D'un côté, il s'agit de l'implicite que l'on peut qualifier de « ce qui va sans dire ». Cela concerne ce que l'on n'a pas besoin de dire ou d'écrire du fait que cela poursuit le cheminement logique d'une situation. Toutes les règles et les habitudes de classe se rapportant au métier de l'élève ainsi que le respect de l'autre appartiennent à cette catégorie. Par exemple, on sait qu'on va à l'école pour se familiariser avec la vie en société, apprendre à obéir, être confronté à la contrainte, à faire preuve de patience, ... Ces attentes ne sont pas formulées de manière explicite dans les finalités de l'école mais les principaux intervenants (parents, enfants et enseignants) en sont conscients. D'un autre côté, Forquin parle d'implicites qu'il qualifie de « pervers » car ils sont le fruit d'efforts d'occultation, de dissimulation ou au contraire d'exagération et de mystification. De tels implicites serviraient par exemple à perpétuer l'ordre social établi ou encore une certaine image de la société suffisamment convenable pour les pouvoirs, qu'ils soient culturels, politiques ou économiques. Cela signifie que cette forme d'implicite n'est pas de prime

abond évidente pour les personnes. Ils sont véhiculés sans que les gens ne le remarquent réellement.

Dans le cadre de ce mémoire, la recherche s'est essentiellement focalisée sur la relation entre le curriculum formel et caché car l'objet de l'étude est la manière dont est présentée la nation suisse d'après le contenu et la structure des manuels. C'est pourquoi, nous avons défini préalablement l'évolution de l'enseignement de l'histoire ainsi que celui du manuel scolaire. Celui-ci est notre principal objet d'analyse. Avec les programmes éducatifs, les manuels correspondent en effet au contenu du curriculum formel présenté par Perrenoud. En ce qui concerne le curriculum caché, nous avons cherché à comprendre quels sont les éléments constitutifs de la nation helvétique en nous appuyant sur une analyse conceptuelle de Guyon, Mousseau & Tutiaux-Guillon (1993). D'après elles, la particularité d'une nation dépend du contenu et de l'importance de ces éléments. Leur définition précise a permis d'élaborer des indicateurs concrets révélant la façon dont la nation helvétique est décrite dans les manuels. Celle-ci n'est en effet pas évidente et explicite lors d'une simple lecture, d'où sa relation au curriculum caché. Pour ce qui est du curriculum réel évoqué précédemment, nous en avons tenu compte dans notre recherche en confrontant, selon le même modèle d'analyse, le contenu des manuels avec celui de documents annexes utilisés en histoire par les enseignants afin de comparer les images⁵ de la Suisse véhiculées par ces deux curricula. Aussi, il nous a semblé essentiel de définir en détail le concept de nation pour pouvoir pointer ensuite les aspects de la nation helvétique présents dans les ouvrages et documents analysés.

3.2 La Nation

3.2.1 Nation : un concept difficilement définissable

Dans le langage courant, on confond souvent le sens de *nation* avec *Etat* en raison de la charge politique qu'il porte. Comme le mettent en évidence Guyon *et al.* (1993), parle-t-on d'Etat ou de nation lorsqu'on parle de l'Organisation des Nations Unies (ONU) ? En effet, d'après sa définition, le terme de nation se rapporte d'abord à une grande communauté humaine tandis que l'Etat est avant tout une entité politique souveraine. Or, ce sont des représentants politiques choisis par les Etats qui participent aux débats de l'ONU. Cette ambiguïté est surtout due au sens que portait ce terme aux XIX^e et XX^e siècles avec la montée du nationalisme, période durant laquelle la nation se trouvait fortement liée à une source de droit et de souveraineté sur un plan international. Ce genre de confusion résulte de la polysémie du terme nation car celui-ci porte un sens différent s'il est formulé d'un point de vue sociologique, ethnologique, historique, économique, politique, géographique ou encore philosophique. En outre, la particularité de ce mot est qu'il est fortement imprégné d'un caractère émotionnel du fait qu'il porte en lui des traditions, une culture, des valeurs, des idéaux, ... Aussi, sa définition dépend du contexte et des enjeux qu'on lui attribue. Par exemple, *nation* dans le contexte de la guerre de 39-45 était d'abord chargé de connotations extrémistes tels que le nationalisme, le fascisme ou encore le nazisme. C'est pourquoi, pour comprendre ce concept dans sa polysémie, Guyon *et al.* (1993, pp. 26-27) le définissent selon les différentes disciplines avec lesquelles il est associé (histoire, géographie, économie, sociologie, anthropologie sociale, droit, sciences politiques et philosophie). Toutes ces sciences ont une conception particulière et significative qu'il importe de comprendre pour saisir les différentes dimensions liées à ce concept.

Si l'on se place du côté de l'historien, la nation est d'abord perçue comme un « objet historique » que l'on observe d'un point de vue chronologique et temporel. Il s'intéresse

⁵ Dans ce cas présent, le mot « image » correspond aux manières dont est présentée la nation d'après le contenu des divers documents analysés.

en particulier à la manière dont elle s'est créée et a évolué jusqu'à nos jours. Il s'agit donc plutôt d'une approche globale du concept.

De son côté, la géographie analyse la relation qu'entretient la nation avec son territoire. On parle plus couramment de géopolitique. Cela permet de comprendre le rôle du territoire dans la construction du pays. Par exemple, la notion de frontière fut très importante dans la construction des Etats-Unis d'Amérique. Cette science s'intéresse en outre à la manière dont la nation est productrice d'espaces, d'aménagements et gère son territoire.

Pour l'économiste, la nation est synonyme de marché national. Par conséquent, les objets d'étude concernent principalement les comportements économiques nationaux, les modes de production et les structures sociales. Actuellement, la mondialisation et l'internationalisation entrent également en ligne de compte dans cette catégorie.

A l'inverse de ces trois points de vue, les sciences sociales telles que la sociologie et l'anthropologie ont une vision plus abstraite de ce concept. Le sociologue considère la nation sous l'angle des liens sociaux après s'être méfié de cette question qu'il jugeait dépendante de la politique et de la philosophie⁶. L'anthropologie, quant à elle, envisage avant tout la nation d'un point de vue culturel et affectif. Des thèmes comme l'amour de la patrie, la langue et la religion en sont des objets d'étude.

Enfin, pour les juristes, politologues et philosophes, la nation se trouve liée à des lois générales et à des théories. Par exemple, les sciences politiques sont plus sensibles aux idéologies qui sous-tendent la nation tout en la considérant comme une identité collective. La conception juriste est encore plus théorique puisque le juriste étudie l'évolution du droit qui a permis de légitimer la nation sur un plan national et international. Pour le philosophe enfin, l'étude de la nation permet de réfléchir sur l'ensemble des phénomènes historiques vécus par le pays ainsi que sur l'apport des différentes disciplines précédemment citées.

La nation trouve ainsi sa signification au cœur de toutes ces disciplines. Pour Guyon *et al.*, cette approche pluridisciplinaire permet de ressortir certaines caractéristiques propres à la nation. Celle-ci apparaît tout d'abord comme le résultat d'une construction historique plus ou moins longue. La seconde caractéristique se trouve d'ordre géographique puisque la nation est liée intrinsèquement à un territoire. Celui-ci se définit comme le lieu où une communauté humaine s'organise socialement et politiquement grâce à la formation d'un Etat souverain. Enfin, la nation dépend fortement d'une composante culturelle fédératrice qui contribue au sentiment d'appartenance et à l'adhésion à des valeurs, idéaux et principes communs. La nation devient alors une « entité imaginaire » empreinte de symbolique. A terme, tous ces éléments contribuent à l'acceptation d'une identité collective forte. De là, les auteurs dégagent deux grands pôles principaux au concept de nation. Le premier est d'ordre plutôt historique et politique car la nation se trouve indissociable d'une configuration sociale (organisation de groupes, de couches sociales ou de classes) et d'une politique particulière (constitution de structures politiques plus ou moins stables). Le second pôle est au contraire chargé de symbolique. De ce point de vue, la nation s'est construite et modelée sur l'émergence de mythes fondateurs ou des origines au travers de récits, de personnages historiques, de symboles, d'images ou encore de monuments. Tous ces éléments renforcent le rapport affectif qu'entretient le citoyen avec sa nation, ce qui permet de renforcer de loin la cohésion nationale et de transmettre des valeurs nationales.

⁶ Au début du XX^e siècle, les sociologues cherchaient à se constituer comme science à part entière en voulant se démarquer de l'histoire et de la philosophie.

3.2.2 Les dix composantes constituant le concept de nation

En fonction de l'apport des différentes sciences citées précédemment, Guyon *et al.* (1993, pp.43-44) définissent la nation au travers de dix composantes sociales significatives. Cela permet de comprendre ce concept dans son ensemble étant donné qu'il est impossible d'établir une seule définition rassemblant tous les sens qui s'y attachent.

I	La composante humaine	La nation correspondant à un groupe d'hommes et de femmes assez homogène pour être considéré comme le noyau fondateur d'une communauté à venir.
II	La composante spatiale	La nation s'apparentant à une surface territoriale définie par des frontières fictives ou naturelles dans laquelle une communauté a pu s'organiser.
III	La composante culturelle	« Elle permet à chacun de s'identifier au groupe et à tous de se reconnaître mutuellement » (Guyon <i>et al.</i> , p.43). Dans ce cadre-là, la langue joue un rôle important comme facteur de cohésion, auquel s'ajoutent les traditions familiales, le mode de vie, l'influence de la religion, les fêtes,...
IV	La composante idéologique	Elle est marquée par le consentement à vivre ensemble et le partage de valeurs ainsi que d'une mémoire commune de l'histoire avec ses héros, ses mythes, ses commémorations,...
V	La composante sociale	La nation étant constituée de différents groupes sociaux qui cherchent à unifier le groupe en communauté autour d'intérêts communs.
VI	La composante économique	« Un espace d'interdépendance où les échanges de marchandises et la circulation des facteurs de production (capital et travail) privilégient le territoire et la communauté concernée pour former un marché intérieur » (Guyon <i>et al.</i> , p. 44).
VII	La composante politique	La nation s'est construite et a adopté un système politique, qu'elle cherche à défendre, permettant d'assurer son indépendance et son autonomie.
VIII	La composante juridique	La nation est marquée par le souci d'être reconnue internationalement malgré les contestations. Cela comporte aussi le droit de se doter d'un Etat de droit permettant aux peuples à disposer d'eux-mêmes (droit de se doter du régime de leur choix, préservation des libertés).
IX	La composante symbolique	La nation s'attache à un nom, un emblème, un hymne et une devise qui lui est propre. Ces éléments contribuent à la constitution d'un imaginaire commun pour les membres de la communauté.
X	La composante temporelle	La nation a subi une lente maturation depuis sa naissance et les idées nationales qui l'ont constituée avant de devenir un Etat à part entière. Cette composante permet d'attester de l'évolution de la nation au travers des autres composantes citées. C'est pourquoi, il n'est pas judicieux de la retenir comme une dimension à part entière de la nation.

Fig.1 Les dix composantes du concept de nation

3.2.3 Les six principales dimensions du concept de nation

Après avoir énuméré ces dix compétences, Guyon *et al.* se sont rendues compte que certaines pouvaient se regrouper pour constituer une dimension déterminante et significative du concept de nation. Par exemple, la dimension de souveraineté concerne à la fois les composantes politiques et juridiques. C'est pourquoi, les auteures proposent différentes dimensions au concept de nation telles que le territoire, la souveraineté, la mémoire, l'identité, la souche et l'unicité (Guyon *et al.*, 1993, p. 45-50).

- **Territoire** : Il est le lieu de vie du groupe, passé ou présent. Il permet de façonner la culture et le comportement d'un peuple ainsi que le développement des structures économiques et sociales. Le territoire donne son nom à la communauté. Il est aussi un espace de référence constitué de mythes et de lieux symboliques. Il est l'un des éléments majeurs du concept de nation car celle-ci ne peut se concevoir sans espace territorial.

- **Souveraineté** : Cette dimension s'attache plutôt au registre politique de la nation. « L'enjeu de souveraineté est primordial. Cette souveraineté peut être revendiquée contre un monarque et le groupe opposé au prince, contre le principe dynastique, le droit supérieur de la nation, qui ne peut que lui être antérieur que prévalent » (Guyon *et al.*, 1993, p. 46). La souveraineté est le moteur permettant à la nation de se construire : elle est au cœur du projet politique qui se fait autour de grands chefs politiques et de thèmes unificateurs. En effet, elle permet à une population de choisir librement la manière dont elle souhaite être gouvernée. Néanmoins, les auteures mettent en évidence la nécessité qu'un peuple soit territorialisé pour qu'une souveraineté s'impose. Les diasporas nuisent à la transformation d'un groupe en nation. La souveraineté fait de la défense territoriale du groupe l'une des premières missions de la collectivité. Elle s'opère enfin au travers d'un Etat fondé sur des principes démocratiques et certaines prérogatives permettant son application telles que la monnaie, le droit, l'armée et la non-ingérence.
- **Mémoire** : La mémoire est la dimension en relation avec la composante idéologique. L'unité du groupe est le fruit d'une histoire commune. « La mémoire sélectionne les grands épisodes du passé, transforme des acteurs en héros, occulte des événements qui nuiraient à la cohésion du groupe (du type guerres civiles, grands conflits sociaux, répression du pouvoir central, occupation étrangère,...) » (Guyon *et al.*, 1993, p.47). La mémoire tente de légitimer le présent en lui attribuant une image idéale de la nation qui alimente l'imaginaire de la population. Malgré les diversités ethniques, culturelles, religieuses, sociales, la mémoire propose une identité commune que nos ancêtres auraient constituée. Selon les auteures, « l'appartenance d'un individu à la nation se conçoit comme le partage de la mémoire de la communauté. En jouant sur les affects et l'imaginaire, elle compose la personnalité et lie les individus à la communauté » (Guyon *et al.*, p.47). Cet héritage se construit autour de personnages historiques importants, de lieux de commémoration,... La mémoire est donc l'un des principaux facteurs favorisant la cohésion nationale.
- **Identité** : L'identité est la dimension qui s'attache en particulier à la sociologie des appartenances, en mettant l'accent sur les références communes. Elle permet de comprendre pourquoi des individus très différents font partie d'un tout unifié. Elle repose sur une culture partagée, sur une langue, une religion, des mœurs et une tradition,... Elle se constate aussi à travers l'attachement au territoire, aux symboles du groupe, à ses mythes, à sa mémoire et à ses valeurs. Elle prend sa force et son homogénéité après une période conséquente de vie commune. L'identité se retrouve aussi dans les attentes sur l'avenir : qu'attend-t-on de la vie commune ? Elle se manifeste surtout dans l'expression du sentiment national et du sentiment d'appartenance à un groupe national. Cette dimension touche vraiment la notion d'affect dans son rapport à la nation. D'après les auteures, elle permet de fédérer ensemble toutes les composantes citées précédemment. Toutefois, selon elles, l'identité nationale ne s'élabore pas toute seule car elle est le résultat d'une volonté institutionnelle et politique qui impose une langue nationale, des droits et des obligations identiques pour tous ainsi qu'une mémoire commune véhiculée par les manuels scolaires que l'Etat édicte.
- **Souche** : Elle est la dimension qui se rapporte au groupe humain, au territoire, à la culture, au passé. Elle s'attache à l'hérédité, aux origines d'un peuple, à ses ancêtres ainsi qu'à la continuité de leurs traditions et mœurs. Le concept de « souche » est en relation avec la généalogie qui établit des liens de filiation entre les personnes constituantes d'une nation et celles qui l'ont constituée.
- **Unicité** : Les auteures placent ce concept à la confluence des composantes. Il caractérise ce qui est unique. Chaque nation est marquée par sa singularité. Un Etat

essaie de s'édifier dans une globalité sans antagonismes, sans divisions et sans conflits dans une perspective unitaire en mettant l'accent sur la cohésion, la solidarité, la cohérence... L'unicité prend forme très souvent au travers du choix d'une langue nationale. Elle se manifeste aussi au travers de :

- Réapparition de symboles à chaque cérémonie et rappel de leur signification afin qu'ils incarnent la représentation de tout le groupe : hymne, drapeau, fête nationale...
- Evocation de moments ou de personnages historiques que chacun reconnaît comme appartenant à sa propre histoire...
- Attachement aux mêmes valeurs étiquetées comme universelles mais portées par le groupe à sa plus haute expression... (Guyon *et al.*, 1993, p. 50)

Par opposition, elle permet de distinguer l'étranger qui n'est pas conforme aux principes de la communauté. Cela peut déboucher parfois au rejet de la différence et de l'étranger ébranlant l'unicité d'une nation. L'unité d'une nation atteint sa plénitude du moment que chaque individu éprouve le sentiment d'appartenir pleinement à la communauté nationale.

Les auteures mettent en évidence le réseau de relations qui unit toutes ces dimensions au niveau d'une nation : toutes s'influencent mutuellement et dépendent les unes des autres. Néanmoins, ce sont leur combinaison et leur ordre d'importance qui permettent de définir la particularité d'une nation. En l'occurrence, Guyon *et al.* prennent les exemples des Etats-Unis, de la France et de l'Allemagne pour illustrer leur théorie. Dans le cas des Etats-Unis, la conquête de l'Ouest a joué un rôle primordial dans la construction du pays. Aussi, le territoire est une dimension essentielle pour comprendre l'évolution du pays. Par contre, cet aspect est beaucoup moins important pour l'Allemagne dont la principale dimension est celle de souche. Du côté français, les dimensions de souche et de territoire apparaissent secondaires en raison de l'importance accordée à la mémoire et aux grandes figures nationales.

3.2.4 Tableau conceptuel de la nation

Suite à la définition des différentes dimensions et composantes du concept de nation, nous avons regroupé dans ce tableau les six dimensions avec les composantes qui nous paraissent primordiales pour les définir. Par exemple, nous avons jugé secondaire la composante spatiale en rapport à l'identité tandis qu'elle nous paraissait essentielle pour comprendre les dimensions de souveraineté et de territoire. Cela nous a permis de cerner les particularités de chaque dimension de manière à en définir des indicateurs observables. En ce qui concerne la dimension d'unicité, nous avons préféré la mettre en dehors du tableau car elle dépend de la cohésion et de l'unité des cinq autres dimensions comme l'ont mis en évidence et Guyon *et al.* Ces auteures ont aussi relevé la forte relation qu'entretiennent les dimensions entre elles. Cela se constate dans notre tableau par la présence de composantes identiques pour plusieurs dimensions mais elles sont nuancées par la nature de la dimension. Par exemple, la composante spatiale est liée à la fois au territoire et à la souveraineté mais n'a pas la même signification dans les deux contextes. Dans le cadre du territoire, cette composante est avant tout attachée à la présentation de l'espace de la nation (frontières, climat,...). Par contre, elle se rapporte surtout à la défense et à la conquête de l'espace (armée, batailles,...) du point de vue de la souveraineté. Malgré cet effort de différenciation entre les dimensions, nous avons pris la décision de lier la mémoire à l'identité car la composante idéologique qui constitue la dimension de mémoire est tout aussi présente dans l'identité. Comme nous l'avons souligné précédemment, la mémoire commune fait partie intégrante de l'identité nationale. Néanmoins, pour des raisons de forme, nous les avons gardées séparées dans le tableau. La mémoire constitue en effet une part importante d'une nation. Nous avons

préférée lier visuellement ces deux dimensions avec deux couleurs qui s'apparentaient (le jaune et l'orange) pour nous permettre de rassembler ces deux notions dans l'analyse des données. Ce travail nous a ainsi permis de fixer des indicateurs précis pour chaque composante significative afin de pouvoir révéler la dimension dont elle dépend.

Dimensions	Composantes	Indicateurs
Territoire	composante spatiale	-frontières, description et représentation du territoire (T1) -son nom officiel et ses autres qualificatifs (T2) -liens avec les racines historiques (T3) -climat (T4) -habitat, aménagement du territoire (T5)
	composante économique	-espace économique : commerce, marché intérieur. (T6)
	composante sociale	-espace social (T7)
Souveraineté	composante économique	-monnaie (Sv1)
	composante spatiale	-défense territoriale : armée, guerres, grandes batailles, indépendance (Sv2) -appropriation d'un territoire ⁷ au travers de guerres, traités, batailles, d'alliance... (Sv3)
	composante juridique	-principaux droits revendiqués (Sv4) -constitution, charte, pacte, traité,... (Sv5)
	composante politique	-se construit sur un événement fondateur (révolution, libération, sécession) (Sv6) -s'impose face à des adversaires (Sv7) -organisation interne du pouvoir (assemblées,...), système politique choisi, relations politiques (Sv8) -alliances politiques avec d'autres états extérieurs (Sv9)
Mémoire	composante idéologique	-monuments et lieux commémoratifs. (M1) -imaginaire s'appuyant sur : les mythes, héros, personnages importants, légendes (M2) -propose des exemples à suivre et à ne pas suivre (M3)
Identité	composante idéologique	-mémoire commune (cf. Mémoire) (Id1)
	composante symbolique	-attachement à un nom, symbole, devise, emblème, hymne,... (Id2)
	composante culturelle	-culture partagée : religion, valeurs, langue, patrimoine, mœurs, tradition,... (Id3) -distinction nette entre « nous » et « eux » par la pratique de l'inclusion-exclusion (Id4)
Souche	composante humaine	-référence au groupe humain (ancêtres) (So1) : manière de le représenter, de le décrire (personnages, costumes, outils, matériel,...) -affirmation d'une généalogie commune (So2) justifiée par un ensemble de traits hérités de : <ul style="list-style-type: none"> • traits physiques (race), caractère • manière d'être, de se sentir, de penser, de croire • culture et tradition
Unicité (dépend de la cohésion et de l'unité de toutes les autres dimensions)	est à la confluence de toutes les composantes	-comment se reflète l'unité suisse ? -absence de dissensions et de luttes intestines -modèles communs (familiale, politique, organique) -survalorisation de l'intérêt national -langue commune, archétypes du groupe

Fig. 2 : Tableau conceptuel de la nation

⁷ La souveraineté de la nation se détermine par référence à un territoire, existant ou revendiqué qui représente des enjeux mythiques, historiques, juridiques, économiques, politiques,... Elle est garantie par l'indépendance de ce territoire.

3.2.5 Les fonctions de la nation

D'après Guyon *et al.* (1993), la nation remplit plusieurs types de fonctions. La première se trouve être l'*identification*. Les auteures entendent cela comme la réponse à un besoin d'appartenance. Les habitants d'une nation ont besoin de faire partie d'un groupe, d'une communauté, d'une patrie, d'un « Nous » qu'ils puissent différencier des autres. Ce processus permet à l'individu de constituer une part essentielle de son identité individuelle et collective dans la construction de sa personnalité, de son image de soi et de ses rapports à autrui. Dans ce cas précis, la nation sécurise l'individu, renforce l'unité et crée la différence. De cette manière, elle répond aux besoins affectifs, identitaires et existentiels que les individus éprouvent. Les symboles, devises, héros ou mythes d'une nation jouent en l'occurrence un rôle important parce qu'ils offrent un contenu auquel l'individu peut s'identifier. Par ce biais, le sentiment d'appartenance à la nation dépasse les autres appartenances plus restreintes telles que les groupes d'amis, la famille ou la classe sociale pour tendre vers une globalité beaucoup plus générale et « universelle ».

La *fonction sociale* découle de ce processus d'identification car elle vise à relier l'individu à l'universel, à la globalité. La nation a pour but de créer un réseau social plus large que ceux de la famille et des amis permettant de relier l'Etat et la société entre eux.

La troisième fonction est *intégrative* du fait que la nation cherche à rassembler chaque individu au-delà de leurs différences autour d'un projet politique commun. Cela s'est souvent fait par l'utilisation d'un ennemi commun. Par exemple, malgré les conflits sociaux et culturels, Georges W. Bush, au lendemain du 11 septembre, avait réussi à rassembler sa population autour d'un projet commun, à savoir la guerre contre Ben Laden et le terrorisme. Les composantes symboliques de la nation, citées précédemment, sont essentielles dans ce processus puisqu'elles permettent de rassembler des gens qui n'auraient aucune relation sociale en raison de leurs profondes différences.

La quatrième fonction de la nation s'apparente à une *fonction de substitution à la religion*. En d'autres termes, le salut ne se trouve plus dans la religion mais dans la nation. Ce phénomène provient de tous les processus de laïcisation qu'un grand nombre d'Etats ont entrepris. La sacralisation de la nation provient de ces changements. Elle permet de renforcer l'identité, qu'elle soit territoriale, culturelle ou historique.

La dernière fonction est *d'ordre historique*. La nation s'inscrit comme une étape de l'évolution de l'humanité. Sa force réside dans la solidité de la communauté qu'elle englobe. Pour les auteures, « elle est le garant juridique et symbolique de l'union entre les membres du corps politique et social » (Guyon *et al.*, 1993, p. 35).

3.2.6 La relation entre mythe et nation

Comme l'a montré l'analyse du concept de *nation* et l'explication de ses fonctions, les mythes, les héros et les symboles ont un rôle primordial dans la construction de l'identité et de la mémoire nationale du fait qu'ils se nourrissent de l'imaginaire des individus. Le concept de *nation* se trouve particulièrement associé au genre de représentation sociale et psychologique qu'est le mythe. Par exemple, les images harmonieuses, cohérentes, éternelles de la « mère patrie » renvoient directement à une conception mythique de la nation. Pour Guyon *et al.*, « les mythes de la nation correspondent aux mythes universels : mythes des origines, de la généalogie, des ancêtres communs, de la pureté du sang, de l'indissolubilité des liens, de la parenté symbolique, etc. » (1993, p. 32). En se nourrissant de telles questions existentielles, le mythe accentue ainsi le rapport affectif qu'entretient le citoyen avec la nation. Celui-ci peut en effet s'identifier à des modèles exemplaires, à des représentations sociales et adhérer à des valeurs, des symboles et

une vision idéale de la nation qui le rassure. Le mythe, par ce biais, est le ciment permettant de rassembler des individus que tout oppose au sein d'une même communauté nationale. Il joue en outre un rôle important du point de vue politique car, selon les auteures, il contribue à ce que tout citoyen respecte les règles, les lois et les traditions, fruit de l'histoire de toute une communauté. Autrement dit, l'utilisation du mythe peut donner l'occasion aux pouvoirs politiques de « manipuler la conscience collective ». C'est pourquoi, nous avons trouvé judicieux de définir et d'analyser la place du mythe dans le manuel scolaire d'histoire.

3.2.7 Le mythe

D'après Eliade (1963), le mythe est un concept difficilement définissable du fait qu'il est délicat de déterminer une seule définition tenant compte de tous les aspects des mythes. Le mythe apparaît en particulier comme *une réalité culturelle complexe*. Cependant, l'auteur souligne une constante propre à ce type de récit. Selon lui,

le mythe raconte une histoire sacrée ; il relate un événement qui a eu lieu dans le temps primordial, le temps fabuleux des « commencements ». Autrement dit, le mythe raconte comment, grâce aux exploits des Êtres Surnaturels, une réalité est venue à l'existence, que ce soit la réalité totale, le Cosmos, ou seulement un fragment : une île, une espèce végétale, un comportement humain, une institution. (Eliade, 1963, p.15)

En d'autres termes, comme l'ont déjà remarqué Guyon *et al.*, le mythe s'attache à une création, qui concerne dans notre cas la naissance d'une nation. Cette création est en outre le lieu où différents acteurs interagissent. Il s'agit plus particulièrement de dieux, de héros ou d'êtres possédant des qualités remarquables. Ils sont principalement reconnus dans les actes qu'ils accomplissent. Le style de ces récits se rapproche donc du style épique, caractérisé par des exploits, des exagérations, des images oniriques et des personnages archétypes véhiculant certaines valeurs comme la piété et le courage par exemple. De plus, le caractère sacré du mythe suppose, selon Eliade, sa véracité. L'auteur pense cela en raison de l'intervention d'êtres surnaturels dont les actes permettent d'expliquer l'origine des choses. Cet attachement aux origines « [répondrait] à un profond besoin religieux, à des aspirations morales, à des contraintes et à des impératifs d'ordre social et même à des exigences pratiques » (Eliade, 1963, p.32), présents dans les mythes. Ceux-ci contiennent donc très souvent des valeurs et des principes moraux que l'on cherche à imposer. Cela explique l'importance et la véracité attribuées à ce genre de récit, d'où leur rôle politique relevé par Guyon *et al.* dans le chapitre précédent.

3.2.8 La typologie des mythes politiques

La définition qu'Eliade a faite du mythe s'inscrit dans un contexte plutôt religieux en raison de son caractère sacré et de son rapport aux origines. Néanmoins, d'un point de vue politique, Girardet (1986) considère lui aussi que le mythe remplit une fonction explicative en cherchant à expliquer le présent. Selon lui, le mythe politique se construit aussi comme une succession d'images porteuses de significations quant à l'origine et à la construction d'une nation. Pour ce faire, l'auteur sépare le mythe politique en quatre grandes catégories : le mythe de la conspiration, le mythe du sauveur, le mythe de l'âge d'or ainsi que le mythe de l'unité. Dans notre cas, c'est le mythe du sauveur qui nous importe puisque le principal mythe fondateur de la confédération helvétique relate les exploits de Guillaume Tell et des Waldstätten délivrant les trois cantons primitifs⁸ du joug des baillis autrichiens.

⁸ Uri, Schwyz et Unterwald

Effectivement, le mythe du sauveur se caractérise par un héros emblématique. Pour Girardet, il apparaît comme la clé tant attendue permettant de sortir d'une situation insatisfaisante (conflit, oppression, désordre,...). Par conséquent, tous les rêves et les espoirs d'un peuple se portent en lui, ce qui explique l'importance de ce héros dans les mémoires lorsque leurs attentes ont été réalisées. C'est pour cette raison que Girardet présente le sauveur comme un lutteur et un combattant qui refuse de se soumettre à son destin. Le sauveur annonce et est à l'origine d'une rupture entre le passé et le présent. Selon l'auteur, les récits lui attribuent très souvent des images de verticalité et de lumière comme l'arbre qui s'élève et protège, comme le feu qui se consume et illumine, comme le phare, la colonne, le soleil ascendant, la gloire, le sceptre, l'éclat du regard ou encore la montagne sacrée. La plupart de ces images sont des symboles de purification permettant de présenter le sauveur comme l'homme providentiel, luttant avec acharnement contre les forces du mal. En magnifiant le héros et en se focalisant sur certains de ses traits, le mythe assure sa postérité dans la mémoire collective.

Par conséquent, au regard des apports d'Eliade et de Girardet, nous nous sommes concentré sur certains aspects du mythe à savoir la description du héros, de ses ennemis et de leurs actes à tous les deux. Nous avons aussi porté notre attention sur les images utilisées pour représenter ce mythe et leur portée significative. Ces notions sont ainsi pour nous les principaux indicateurs permettant de mettre en évidence les particularités du mythe de Guillaume Tell.

4 Questions de recherche

Chacun des éléments développés précédemment, nous a permis de déceler différents enjeux de recherche. La question centrale concerne bien sûr l'évolution de l'image de la nation helvétique au travers des manuels scolaires durant le siècle dernier et d'autres documents didactiques. Notre but est de mettre en relation la structure et le contenu de manuels et de documents avec les cinq principales dimensions constituant le concept de nation de manière à mettre en évidence l'image véhiculée de la nation helvétique (curriculum caché). L'analyse du concept de nation avait en effet permis de relever l'importance des dimensions qui la constituent car, d'après Guyon *et al.* (1993), leur présence, leur répartition et leur ordre d'importance permettent de définir l'essence et la particularité d'une nation, qui, dans notre cas, est la Suisse. Cela signifie que notre analyse de l'évolution de l'image de la Suisse s'est appuyée sur ces différentes dimensions.

Pour ce faire, nous nous sommes demandé :

-Quelle(s) dimension(s) de la nation construit (uisent) l'image de la nation helvétique au travers des différents documents scolaires analysés ? Cette question s'est intéressée à la fois au contenu des manuels scolaires (curriculum formel) et au contenu des documents annexes utilisés par les enseignants (curriculum réel)

-Quelles sont les répercussions du mythe de Guillaume Tell au travers des différents ouvrages sur l'image de la nation ?

-Quel est l'impact de la manière de relater l'histoire (histoire-récit ou histoire-problème) dans les différents manuels d'histoire sur les dimensions constituant l'image de la nation helvétique ?

5 Méthodologie

5.1 Choix de la méthode

Etant donné que nos questions cherchent à relever le contenu latent des manuels scolaires concernant l'image de la nation suisse, nous avons privilégié une analyse de contenu. En effet, Bardin (1977) recommande le recours à ce modèle d'analyse « dès que l'on a affaire à des communications que l'on veut comprendre au-delà de leurs significations premières » (p.28). Dans notre cas, l'objet d'analyse concerne la communication de masse puisque les manuels scolaires et les documents, présents dans le corpus, ont longtemps été utilisés dans les écoles valaisannes et même dans les écoles fribourgeoises pour l'un des ouvrages. Pour Bardin, ce type d'analyse tend à déterminer dans certaines situations une correspondance entre les structures linguistiques ou sémantiques et les structures psychologiques ou sociologiques de la communication, qu'elle soit verbale ou non-verbale. Cela peut être par exemple la mise en évidence du contenu idéologique (structure sociologique) présent dans les discours politiques d'un chef d'Etat (structure linguistique). Nous avons donc cherché à mettre en évidence la représentation de la nation helvétique (structure sociologique) contenue dans les manuels scolaires d'histoire et certains documents didactiques (structure linguistique et sémantique). Selon Bardin, l'analyse de contenu peut s'appliquer à toute forme de communication, qu'importe le support. Celui-ci peut aller du tam-tam à l'image sans oublier tout ce qui se rapporte au code écrit. En ce qui concerne les manuels, nous avons affaire principalement à deux formes de communication : la communication visuelle (schémas, tableaux, cartes, photographies, dessins,...) ainsi que la communication linguistique liée au code écrit (texte). C'est pourquoi, nous avons fait en sorte de toucher à ces deux aspects durant l'analyse en portant notre regard sur le contenu sémantique relatif à la nation, présent à la fois dans le texte et l'iconographie.

5.2 Importance de l'iconographie

L'iconographie a en effet une place importante dans les manuels scolaires. Plus généralement, l'imagerie comprend tout ce qui n'est pas de l'ordre des signes linguistiques ou mathématiques. Pour Choppin (1992), même si des illustrations contiennent ce genre de signes comme à l'intérieur de schémas ou de tableaux, elles demeurent des représentations de la réalité qui relèvent du domaine iconique comme du domaine linguistique. Selon lui, elles occuperaient aujourd'hui plus de la moitié du contenu des manuels, d'où le rôle essentiel de l'iconographie dans sa communication avec le lecteur. L'image est le principal élément sur lequel se fixe le regard du lecteur. D'après l'auteur,

parce qu'elle apparaît dans un manuel, une illustration prend, quel que soit le contexte, une signification particulière : c'est un document. Elle a nécessairement pour le lecteur, même s'il n'entrevoit pas clairement laquelle, une fonction pédagogique. (Choppin, 1992, p.58)

Effectivement, le rôle de l'imagerie dépend, pour lui, tout d'abord de sa présentation (objet présenté, composition, couleurs, contrastes,...) et de sa place dans le texte (taille, disposition). Néanmoins, Choppin relève surtout la relation que l'image entretient avec le lecteur car c'est en fonction de son imaginaire, de sa mémoire et de ses représentations que l'image prend sa signification. Il met en l'occurrence en évidence la puissance émotionnelle et évocatrice de l'illustration dans l'imaginaire du lecteur. Elle est parfois chargée de symboles. L'image n'apparaît donc pas comme un élément neutre dans les

manuels scolaires. Selon Choppin, « les conditions de son utilisation, sa disposition, sa taille influent sur la signification que l'on donne à son contenu » (1992, p.160). L'utilisation de l'imagerie peut même dénaturer le contenu textuel selon le traitement qui en est fait. C'est en raison de ce lien étroit avec l'imaginaire du lecteur que nous avons décidé de mesurer plus particulièrement l'importance de l'iconographie sur la conception de la nation helvétique véhiculée par les éléments de notre corpus. L'iconographie a donc pris une place importante durant l'analyse de contenu et le traitement du mythe fondateur de Guillaume Tell.

5.3 Modèles d'analyse

Etant donné que l'analyse s'intéresse à la fois au contenu textuel et à l'iconographie, nous nous sommes appuyé sur un modèle d'analyse pouvant s'appliquer à ces deux domaines. Pour ce faire, nous avons procédé à une analyse dite thématique. D'après Bardin (1977), l'analyse thématique a pour but de repérer des « noyaux de sens » présents dans le message. Il s'agit avant tout de définir en détail « le noyau de sens » recherché de sorte de repérer de manière efficace les unités de sens qui s'y rapportent dans le texte. Pour l'auteure, ce type d'analyse se fait à l'aide d'une catégorisation au travers de laquelle des images ou des éléments textuels peuvent être regroupés. Selon elle, cette méthode de recherche permet d'analyser l'ensemble d'un texte en déterminant la fréquence, l'intensité ou voire même l'absence d'éléments significatifs, révélateurs d'une tendance. La catégorisation permet de dégager objectivement le sens d'une notion recherchée, ce qui nous a permis de répondre à nos questions de recherche.

Dans notre cas, la catégorisation a cherché à mettre en évidence la manière dont la nation suisse fut présentée à l'école durant les cent dernières années. Le cadre conceptuel nous a en effet permis de définir précisément le concept de nation au travers de six grandes dimensions à savoir le territoire, la souveraineté, la mémoire, l'identité, la souche et l'unicité. Le traitement de chacune de ces dimensions permet de définir la particularité de la nation, qui est dans notre cas le « noyau de sens » analysé. Cependant, nous n'avons tenu compte que des cinq premières dimensions puisque l'unicité dépend essentiellement de la cohésion et de l'unité de toutes les autres dimensions. Celles-ci sont ainsi les cinq principales catégories permettant de classer les éléments du contenu selon les indicateurs préétablis en fonction de l'analyse conceptuelle de la nation. Ce codage du contenu permet de mettre en évidence de quelle manière la nation helvétique est présentée dans les divers éléments de notre corpus. Cette approche permet en fait de déterminer quelles sont les principales dimensions définissant la conception de la Suisse. Comme nous l'avions précédemment relevé, la notion de territoire est par exemple un élément prépondérant dans la construction de la nation américaine. Pour Bardin (1977), cette approche est essentielle dans l'analyse des valeurs (idéologies et tendances) et des attitudes. Cette recherche s'est donc faite à l'aide d'une grille d'analyse (annexe I), construite d'après l'analyse conceptuelle de la nation. Nous avons appliqué ce modèle d'analyse à la fois au contenu des manuels, à l'iconographie ainsi qu'aux documents didactiques supplémentaires utilisés par certains enseignants dans le cadre de l'histoire suisse. Cela nous a permis de rendre compte de l'évolution de la manière de présenter la Suisse à l'école depuis le début du XX^e siècle jusqu'à nos jours en comparant les résultats obtenus pour chaque document. Pour ce faire, nous avons procédé de deux manières avec les éléments de notre corpus.

Nous avons tout d'abord dénombré pour chaque catégorie le nombre de pages (textes et images compris) dont la thématique principale⁹ du contenu s'y rapportait. Cela signifie que nous avons cherché à déterminer à quels indicateurs correspondaient les thèmes du

⁹ Dans notre cas, nous nous sommes efforcé de classer les chapitres des ouvrages en fonction des catégories.

contenu analysé. Si trois pages étaient consacrées à la symbolique du drapeau national, celles-ci étaient dénombrées comme des pages relevant de l'identité. D'après notre cadre conceptuel, l'étendard est effectivement un emblème caractérisant la composante symbolique de l'identité nationale. Ce travail nous a donc permis de comptabiliser pour chaque catégorie le nombre de pages, qui leur était attribué, par rapport au nombre total de pages consacrées à la période que nous avons choisie de traiter dans ce mémoire. Pour être plus exhaustif, nous avons inscrit, pour chaque thème classé, l'indicateur qui lui correspondait. De là, nous avons pu établir pour chaque manuel ou pour chaque série de documents analysés, la proportion (en pourcentage) de pages consacrées à chaque catégorie.

Nous nous sommes ensuite focalisé sur l'iconographie en suivant toujours la même approche méthodologique. Nous avons trouvé judicieux de nous concentrer seulement sur cet aspect de notre documentation car, d'après Choppin (1992), l'image n'est pas un élément neutre d'un document. Elle touche l'imaginaire et est le principal élément sur lequel se fixe le regard du lecteur. D'autre part, l'utilisation de certaines images peut dénaturer le sens d'un texte si elles ne sont pas appropriées au contenu. Nous avons donc classé, selon notre catégorisation, chacune des images en fonction de leur thématique. La proportion (pourcentage) de chaque catégorie a été calculée par rapport au nombre total d'images appartenant à la période traitée. Pour faciliter ce travail, nous avons modifié la grille d'analyse précédemment utilisée en l'adaptant au classement d'images (annexe II). Cela nous a permis d'observer si l'image de la Suisse véhiculée par l'iconographie était la même que celle véhiculée par la thématique des chapitres.

En ce qui concerne l'étude du mythe de Guillaume Tell, révélateur du contenu idéologique et identitaire de la Suisse, nous avons aussi procédé à une analyse de contenu par catégorisation en nous focalisant sur les aspects importants du mythe pointés précédemment. Comme nous l'avons relevé dans la partie consacrée au mythe, la manière dont sont décrits le héros, ses actions et les autres protagonistes est révélatrice de la puissance idéologique du mythe. Le lecteur s'identifie en effet aux valeurs conditionnant les actes du héros. Notre analyse fut plus attentive au contenu textuel et iconographique relatif au mythe des origines du fait que notre classification s'est portée sur :

- les groupes nominaux qualifiant le héros,
- les groupes verbaux caractérisant les actions du héros,
- les groupes nominaux qualifiant le ou les ennemi(s) du héros,
- les groupes verbaux caractérisant les actes du ou des ennemi(s).

Cette démarche a pour but d'établir la représentation et le traitement du mythe dans chacun des manuels scolaires. Elle nous a permis en l'occurrence de construire une grille de classification (en annexe III). Dans cette approche, il ne s'agit plus d'un simple décompte d'après le sens des éléments. L'intérêt de la recherche dans ce cas précis porte sur le lexique et la syntaxe utilisés. Par exemple, pour définir l'action relatée dans le mythe, nous avons relevé tous les verbes se rapportant aux actes de Guillaume Tell. Etant donné que chaque texte du mythe fut analysé de la même manière, nous avons pu comparer le traitement de ce mythe au travers des différents manuels d'histoire valaisans utilisés durant le siècle passé. Les notes explicatives au sujet du mythe furent aussi mises en parallèle car elles reflétaient la conception que se faisaient les auteurs du récit. Toutes ces comparaisons contribuent de fait à mettre en évidence l'absence ou la présence de certains éléments significatifs en rapport au mythe. Cette démarche permet ainsi de percevoir l'évolution du traitement du mythe en parallèle à celle de la conception de la nation.

En ce qui concerne l'analyse iconographique de ce mythe, nous nous sommes appuyé sur le modèle tiré d'*Histoire image et propagande* (s.d.). D'après ce document, la lecture d'une image s'appuie sur deux étapes importantes : l'analyse de sa source et sa description détaillée. La source tient compte de l'auteur de l'image, de la nature du document, de la date, du commanditaire, du destinataire,... De son côté, la description de l'image s'occupe de la forme générale de l'image (cadre, volumes, proportion, couleurs, place des éléments,...) et de l'analyse des éléments constitutifs de l'image (position et rôle des personnages, objets du décor, place de l'image, symboles,...). Au niveau de la description de l'image, nous nous sommes surtout intéressé à la description des personnages puisque ce sont leur caractère et leurs actes qui révèlent la puissance idéologique du mythe. L'intérêt porté sur ces deux aspects permet d'élaborer ensuite un commentaire par rapport aux éléments textuels accompagnant l'image.

En définitive, nos analyses se sont essentiellement appuyées sur des grilles de classification permettant de comparer les différents documents de notre corpus.

5.4 Description du corpus de données

Notre corpus d'analyse est constitué de deux types de documents : des manuels scolaires ainsi que des documents pédagogiques distribués aux élèves. Les manuels datent de différentes époques, ce qui permet d'analyser l'évolution de l'image de la Suisse. Nous avons retenu quatre manuels d'histoire qui furent utilisés par l'école valaisanne au cours du siècle passé :

1. *Histoire illustrée de la Suisse et Précis d'histoire valaisanne* (Zehner, 1922) :

Auteur : aucune référence biographique trouvée au sujet de Camille Zehner

Cet ouvrage (15×21cm) compte 230 pages retraçant à la fois l'histoire de la Suisse et celle du canton, comme l'indique le titre. Il est destiné aux élèves des cours moyens et supérieurs des écoles primaires, des cours complémentaires et est même recommandé aux élèves des cours professionnels des arts et des métiers. Il traite de la période allant de la préhistoire jusqu'à 1922 au travers de quatre grands thèmes :

- des temps primitifs jusqu'à la fondation de la Confédération suisse,
- de la fondation de la Confédération jusqu'à la Réforme,
- de la Réformation protestante à la chute de l'ancienne Confédération,
- de la chute de l'ancienne Confédération jusqu'à nos jours.

D'après le contenu de la préface, Zehner cherche à se distinguer du courant de l'enseignement neutre dans la conception de ce manuel. Ce type d'enseignement est selon lui à l'origine des manifestations antipatriotiques¹⁰ qui ont embrasé certaines villes suisses au début du siècle. C'est pour cette raison que dans ce manuel scolaire, Zehner veut prôner l'importance de la religion, de la morale et du patriotisme. Selon lui, « seule la religion peut inculquer profondément au cœur du jeune homme le sentiment du devoir et l'initier aux vertus sans lesquelles le patriotisme se réduit à un patriotisme de surface » (Zehner, 1922, p.3). Sa conception de l'histoire est donc fortement ancrée dans les valeurs morales, héritées du christianisme, qui sont, selon lui, au cœur d'un patriotisme agissant. Il désire donc prôner, au travers de son

¹⁰ L'auteur fait certainement référence aux révoltes ouvrières suisses (printemps 1917), influencées par la révolution russe. Des meneurs socialistes avaient fomenté des troubles dans les villes suisses. Irrité par un projet de mobilisation civile (sans garantie de salaire, d'assurance-maladie ou d'accident) et par la hausse du prix du lait, le parti socialiste déclencha la grève générale en novembre 1918. Le gouvernement leva des régiments dans les grandes villes de Suisse en réponse à ces révoltes pour rétablir l'ordre.

ouvrage, l'amour de la patrie, de la religion, le dévouement au pays ainsi que la fidélité à l'Eglise. Le but attendu par l'auteur au travers de la rédaction de ce manuel se résume en cette simple phrase : « Puisse-t-il contribuer à éclairer et à fortifier l'amour de notre chère jeunesse pour les deux patries valaisanne et suisse » (Zehner, 1922, p.4).

D'un point de vue formel, cet ouvrage retrace de manière chronologique le récit de l'histoire de la Suisse et du Valais. Ce récit s'accompagne de résumés, d'images, de questions et de lectures permettant d'approfondir les thèmes traités. L'accent est particulièrement mis sur les dates et les événements.

II. Histoire illustrée de la Suisse et Précis d'histoire valaisanne (Zehner, 1947) :

Cet ouvrage (15×21cm), de 222 pages, est la quatrième édition du manuel de Zehner (1922), décrit ci-dessus. D'autres rééditions furent encore effectuées dans les années 50. Malgré les 25 années qui séparent cette édition de celle de 1922, aucun changement notable n'est à relever au niveau du contenu. Les thèmes et la période traités sont toujours les mêmes. D'après l'avertissement situé en fin de préface, seules des modifications de forme furent réalisées sur le texte original de Zehner (1922). Seul le choix de l'iconographie a changé quelque peu pour des raisons techniques. Cependant, nous avons constaté que les modifications étaient minimes. Les photos ont surtout été réactualisées et très peu ont été modifiées. Seuls les sceaux des cantons et les illustrations de trois monuments commémoratifs de batailles furent supprimés dans les pages analysées. C'est pourquoi, nous avons décidé de regrouper les résultats de ces deux éditions en nous focalisant sur l'ouvrage de Zehner (1922), qui est la première édition.

III. Histoire de la Suisse (Pflug, 1960) :

Auteur : Gérard Pflug (1915-1997) était un chanoine de Fribourg surtout connu pour son attachement à l'art sacré mais restait un homme ouvert à l'art contemporain.

Ce manuel (15×21cm) compte 351 pages dédiées à l'histoire de la Suisse ainsi qu'à celle des cantons de Fribourg et du Valais, étant donné qu'ils ont édité cet ouvrage ensemble. Il fut donc utilisé dans ces deux régions. Malheureusement, aucune indication au début de l'ouvrage n'indique jusqu'à quel niveau de leur scolarité les élèves utilisaient cet ouvrage. Ce dernier traite de la période allant des temps préhistoriques jusqu'au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale au travers de 12 périodes détaillées telles que :

- les Temps préhistoriques,
- l'Antiquité,
- de la paix romaine à Charlemagne,
- de l'Empire carolingien au Saint-Empire,
- les luttes des Confédérés contre les Habsbourg,
- les conquêtes de la première moitié du XV^e siècle,
- les guerres européennes,
- l'avènement des Temps modernes,
- de la guerre de Trente Ans à la révolution : le règne du patriciat,
- de la Révolution française à 1848 : le triomphe de la démocratie,
- la Suisse moderne : Etat fédératif et industriel,
- et la Suisse et l'Europe après 1945.

D'après le contenu des avant-propos de M. Gonzague de Reynold et de celui de la préface, les intentions de Pflug (1960) sont intimement liées à la conception de l'histoire qu'il a en commun avec Reynold. Selon eux, l'histoire est associée, en

l'occurrence, à la sagesse et à la piété. Elle est tout d'abord liée à la sagesse car, pour Reynold, l'histoire « apprend aux hommes à vivre en société » (Pflug, 1960, p.6). Selon lui, la sagesse de l'histoire permet aux hommes de se rendre compte que bien des désastres et des malheurs furent, à l'origine causés, par des erreurs morales. De son côté, la piété s'attache à la continuité de l'histoire et au respect de ceux qui l'ont constituée. Pour Reynold, « la piété que nous enseigne l'histoire couronne et illumine la justice que nous devons aux morts par la gratitude, le respect et l'amour » (Reynold, cité par Pflug, 1960, p.6). Par ce biais, l'homme devrait selon lui retrouver le sens sacré de son histoire en y ressentant la présence de Dieu. Ce n'est que par cette approche que la Suisse peut traverser les temps. Dans ce texte, l'âme de la Suisse se voit ainsi associée à son histoire qui est celle d'une nation chrétienne. Le patriotisme apparaît pour les auteurs comme une forte vertu chrétienne, ce qui correspond au contenu des propos de Zehner déjà présents en 1922. En définitive, tout comme les deux ouvrages précédents, ce manuel cherche à rappeler les valeurs et traditions qui ont habité nos ancêtres (l'unité, le sacrifice, la lutte contre la tyrannie, le labeur, la fidélité au pacte juré,...) de manière à « s'acheminer vers un Etat social et politique plus parfait » (Pflug, 1960, p.9). Cependant, l'auteur du manuel se distingue des deux premiers car il intègre la Suisse dans l'histoire européenne. L'avant-propos et la préface se terminent par une allusion à l'Europe qui est le monde permettant à la nation de vivre. L'histoire dans ce manuel se veut donc plus globale malgré sa focalisation sur la Suisse et les cantons de Fribourg et du Valais. Elle présente par exemple la société féodale, L'Eglise, l'Empire carolingien, la Réforme en Europe, la Révolution française et l'épopée napoléonienne, éléments qui étaient peu traités voire pas du tout dans les ouvrages de Zehner.

Du point de vue de la forme, cet ouvrage se construit sur le même modèle que les manuels de Zehner. Un accent similaire est mis sur les événements et les dates.

IV. *La vie de nos ancêtres : Du Moyen Âge à nos jours. Histoire 6P (Albasini et al., 1991a)*

Auteurs : Commission d'enseignants valaisans

Ce manuel (21×30cm), constitué de 180 pages, s'adresse actuellement à tous les élèves valaisans fréquentant les classes de 6^{ème} primaire. Il s'accompagne d'une méthodologie éponyme destinée aux enseignants. Contrairement aux autres manuels scolaires, cet ouvrage est construit selon la conception de l'histoire élaborée par l'école des Annales. Il aborde l'histoire sur le modèle de l'histoire-problème en privilégiant l'apprentissage par la découverte. L'histoire n'y est en effet pas racontée sur le modèle d'un long fil conducteur de manière chronologique et événementielle. L'histoire y est abordée au travers de différentes thématiques telles que l'énergie, l'artisanat, l'industrie, l'organisation sociale, la culture, les sciences et les loisirs,..., de sorte que l'élève les approfondit grâce à la recherche et au questionnement. Effectivement, d'après Bernard Comby, auteur de la préface, les intentions du manuel sont celles-ci :

L'observation de documents et leur compréhension, la recherche avec formulation d'hypothèses, la réflexion et l'expression d'une synthèse conduiront l'élève à développer des méthodes de travail et des attitudes et à élargir le champ de ses connaissances historiques et chronologiques. (Albasini et al., 1991a, p.2)

Cela signifie que l'élève développe au travers de ces méthodes de travail un rôle d'historien de manière à comprendre le passé. Pour ce faire, le manuel propose avant tout des documents historiques que l'élève doit analyser. Tout cela se fait, selon Comby, « dans le but de susciter l'intérêt des hommes et des femmes de demain pour l'histoire de leurs ancêtres et des choses du passé » (Albasini et al., 1991a, p.2). En

raison de cette approche thématique beaucoup plus globale, l'histoire nationale s'est vue fortement réduite puisque la partie consacrée à la Confédération helvétique ne compte que 28 pages sur l'ensemble de l'ouvrage. Ces pages retracent en l'occurrence la construction et l'évolution du pays de 1291 à la création du canton du Jura en 1978.

V. Documents des enseignants

Ceux-ci sont tous les documents utilisés par les enseignants en plus du manuel lors des cours d'histoire suisse. Ils peuvent être des cartes géographiques, des reproductions, des synthèses dactylographiées ou encore des supports audiovisuels. Dans le cadre de notre recherche, nous avons interrogé trois enseignants. L'enseignante 1 utilise essentiellement un classeur de fiches de synthèse en rapport avec tous les événements de la construction helvétique. Les éléments traités concernent avant tout la période allant de la Fondation à la Réforme. De son côté, l'enseignant 2 se sert surtout de *L'Histoire suisse en Bandes Dessinées* de Bory (1982a/1982b) en complément du manuel. Pour ce qui est de l'enseignante 3, nous avons constaté qu'elle utilise à la fois ces mêmes bandes dessinées et le même dossier de synthèse que l'enseignante de 1. Ces documents furent donc classés à l'aide des mêmes grilles d'analyse permettant de classer le contenu des manuels.

5.5 Champ d'analyse

Etant donné que la majorité de ces ouvrages consacrent plus de 200 pages à l'histoire de la Suisse, nous avons pris la décision de cibler une période précise de l'histoire nationale. Nous avons donc fait le choix d'analyser l'image médiévale de la nation en portant nos recherches sur la période allant du pacte entre les Confédérés (1291) jusqu'au XVI^e siècle avec la diète fédérale de Baden (1531).

Nous avons privilégié cette période d'une part car elle est l'une des plus traitées en classe. En effet, la majorité des documents récoltés chez les enseignants contactés traitent de cette période. D'autre part, puisque notre recherche s'est focalisée sur l'étude de la nation suisse, nous n'avons pas tenu compte des éléments textuels et visuels relatifs à l'histoire des cantons du Valais et de Fribourg puisqu'ils ne relèvent pas de la nation. Nous n'avons en outre pas tenu compte des aspects pédagogiques (synthèses et questions destinées aux élèves) de ces ouvrages car ils reprenaient de manière réduite la thématique des chapitres que nous avons déjà analysés. De même, nous n'avons pas tenu compte des examens et des fiches d'exercices en ce qui concerne les documents didactiques supplémentaires utilisés par les enseignants interrogés.

6 Analyse des données

Les résultats que nous avons récoltés au travers de l'analyse de contenu nous ont permis de mettre en évidence la manière dont la Suisse médiévale (1291-1535) est présentée dans chaque document analysé. Aussi, pour des raisons de clarté, nous avons synthétisé les résultats obtenus à l'aide de graphiques en secteurs. Ce type de représentations permet effectivement d'indiquer en pourcentage la proportion de chaque dimension de la nation soit en nombre de pages pour le contenu général des documents, soit en nombre d'images pour la classification de l'iconographie. Ces pourcentages se calculent par rapport au nombre total de pages ou d'images classées dans chacune des grilles d'analyse. Afin de faciliter la présentation des résultats, nous avons d'abord porté notre attention sur le contenu des manuels (curriculum formel) pour passer ensuite au

contenu des documents annexes aux manuels utilisés par les enseignants dans leur classe (curriculum réel).

Pour ce qui est du mythe de Guillaume Tell, une représentation par secteurs ne se prêtait guère à la communication. De fait, l'analyse de ce mythe fut basée sur une analyse comparative du contenu de chaque grille de données, de manière à déceler les différences et les similitudes entre chaque récit du mythe au fil des années. Par conséquent, nous avons préconisé une description des données sous forme de tableaux comparatifs. Ces divers résultats nous ont permis ensuite de répondre plus précisément à nos questions de recherche.

6.1 Résultats de l'analyse des manuels scolaires

6.1.1 Analyse générale

En ce qui concerne la présentation des résultats, nous avons d'abord mis en évidence les principaux éléments que nous avons constatés pour chaque ouvrage de manière à généraliser ensuite les grandes tendances quant à l'évolution des manuels.

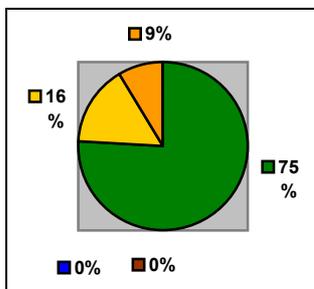


Fig. 3 : Répartition du contenu des pages de Zehner (1922/1947)

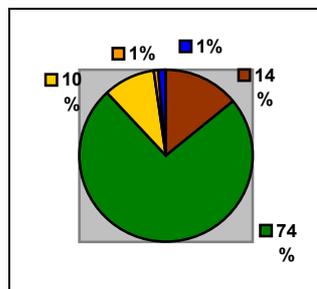


Fig. 4 : Répartition du contenu des pages de Pflug (1960)

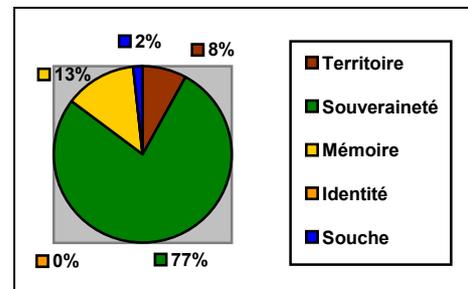


Fig. 5 : Répartition du contenu des pages d'Albasini et al. (1991a)

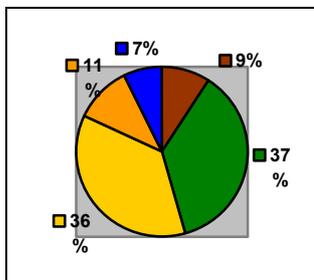


Fig. 6 : Classement de l'iconographie de Zehner (1922)

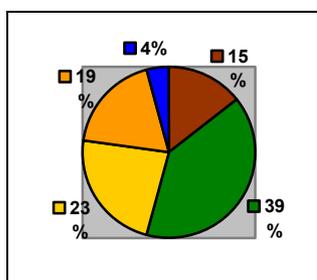


Fig. 7 : Classement de l'iconographie de Pflug (1960)

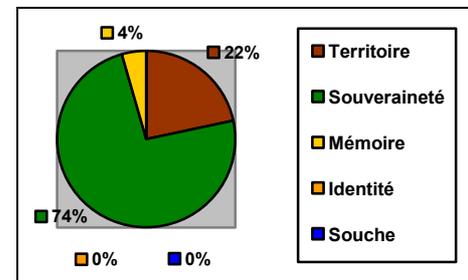


Fig. 8 : Classement de l'iconographie d'Alabsini et al. (1991a)

Histoire illustrée de la Suisse (Zehner 1922/1947) :

Du point de vue du contenu, ces deux ouvrages ont des résultats identiques. L'image de la Suisse se fonde essentiellement sur la souveraineté (75%) ainsi que sur l'identité-mémoire (25%), les dimensions de souche et de territoire étant inexistantes. Dans le cas de ces deux ouvrages, le secteur identité-mémoire est avant tout constitué d'éléments relatifs aux traditions populaires, à la culture au XV^e siècle ainsi qu'à des personnages comme Nicolas de Flue et Mathieu Schiner¹¹.

¹¹ Originaire de la vallée de Conche, Mathieu Schiner (1465-1522) fut évêque de Sion et cardinal. Il fut un important personnage politique de son temps. Il soutenait l'Empire et le Saint-Siège. Il devint même un conseiller intime de l'empereur Charles Quint. Au niveau suisse, il a réussi à convaincre les Confédérés de conclure une alliance avec le Pape Jules II durant les guerres d'Italie (1500-1516).

Pour ce qui est de l'iconographie, la différence se situe au niveau de la part apportée à l'identité et à la mémoire au détriment de la souveraineté (37% seulement). Contrairement aux 25% de pages consacrées à l'identité et à la mémoire, 47% des images touchent à cet aspect. Beaucoup d'illustrations relevant de la mémoire ont été utilisées pour imager les pages traitant d'éléments de souveraineté qui étaient pour la plupart des faits d'armes. Ces images illustrent pour moitié des monuments mémoriaux, édifiés en souvenir de grandes batailles ou de héros nationaux, tandis que la seconde moitié illustre les actes de ces héros. Les héros ou personnages présents dans cette iconographie sont Rodolphe de Erlach, Arnold Winkelried, Uli Rotach et Adrien de Boubenberg. Est encore à noter l'apparition de quelques illustrations relevant de la souche et du territoire contrairement à l'absence de ces éléments au niveau des thèmes traités dans le contenu.

Histoire de la Suisse (Pflug, 1960) :

La grande majorité (75%) de ces thèmes traite également de la souveraineté nationale. Néanmoins, il est nécessaire de relever la forte diminution des pages liées à l'identité et à la mémoire. Celles-ci ont quasi diminué de moitié par rapport aux ouvrages précédents. Cela s'explique par l'absence de pages consacrées aux composantes symboliques et culturelles de l'identité. Seule la mémoire, composante idéologique de l'identité, est toujours bien présente en traitant aussi des traditions populaires sur la fondation de la nation, de Nicolas de Flue et de Mathieu Schiner. Toutefois, ces personnages passent au second plan dans cet ouvrage car ils font partie des lectures annexes aux chapitres. Cela signifie qu'aucune question ou synthèse n'est destinée aux élèves pour ces personnages contrairement aux manuels de Zehner (1922/1947). La particularité du manuel de Pflug (1960) est l'apparition de thèmes traitant du territoire. Les trois pays forestiers sont par exemple décrits selon des points de vue spatiaux, territoriaux et sociaux. Une autre part est consacrée à la ville au Moyen-âge en prenant le cas de Bâle. Des pages sont aussi consacrées au déclin de la Suisse Romande à la fin du Moyen-âge.

En ce qui concerne l'iconographie, nous constatons le même phénomène constaté que précédemment. Les images utilisées pour illustrer les chapitres correspondent très peu à la dimension qui domine le contenu textuel. La proportion d'images relatives à la mémoire et à l'identité est de 42%, ce qui est le quadruple de la part des thèmes traitant de cette dimension. Cela signifie que des images d'identité-mémoire ont été utilisées pour illustrer des thèmes en rapport au territoire et à la souveraineté. Néanmoins, nous constatons une certaine différence avec l'ouvrage précédent car une seule image de héros (Nicolas de Flue) fut utilisée pour représenter des éléments de souveraineté. Cet ouvrage privilégie en effet les lieux ou monuments mémoriaux pour représenter les faits d'armes en plus des images de souveraineté qui sont quand même majoritaires.

La seconde particularité de l'iconographie de ce manuel à relever est la part conséquente (19%) des images se rapportant à la composante culturelle de l'identité. Celle-ci est effectivement inexistante (1%) au niveau des thèmes traités dans le contenu. Ces images, les seules en couleur dans ce manuel, sont en outre pour la plupart présentes dans des chapitres traitant de souveraineté. Elles sont plus en rapport avec la période durant laquelle les événements se déroulent qu'avec les faits eux-mêmes. Par exemple, lorsque le manuel relate les guerres d'Italie (début du XVI^e siècle), une page entière est consacrée à un retable, peint par Jean Furno en 1513, illustrant l'archange Gabriel. Ces illustrations sont donc le plus souvent assez indépendantes du texte et relèvent du patrimoine et de la culture religieuse. Elles représentent par exemple la cathédrale de Lausanne, les soldats bernois en prière, la travée d'un cloître, l'archange Gabriel, St-Christophe, St-Nicolas de Flue ou encore l'Epiphanie.

La vie de nos ancêtres : Du Moyen Âge à nos jours. Histoire 6P (Albasini et al., 1991a) :

Comme les trois autres manuels, cet ouvrage, toujours en vigueur dans les classes valaisannes, est aussi dominé par des thèmes relevant de la souveraineté. 77% des pages analysées se rapportent à cette dimension. Le secteur restant comprend 13% de pages relatives à l'identité-mémoire, 2% à la souche et 8% au territoire. Les 13% font référence à une lecture de deux pages sur les traditions populaires (composante idéologique), les 2% à un quart de page sur les communautés paysannes et les 8% à environ une page sur l'économie et le territoire des Waldstaetten. Cela correspond à la proportion constatée dans le manuel précédent même si la part consacrée au territoire est plus restreinte dans ce livre.

La première différence visible sur ces graphiques se situe au niveau de l'iconographie. Pour cause, les images liées à l'identité-mémoire sont de 4% contrairement aux trois autres manuels qui contenaient plus de 40% d'illustrations en rapport à ces dimensions intrinsèquement liées. Ces 4% correspondent à une seule image qui représente le départ du cardinal Schiner pour l'Italie. Cela signifie que dans ce manuel, il n'y a aucune image faisant référence aux héros des traditions populaires, des batailles ainsi qu'aux lieux et monuments commémoratifs. Les composantes culturelles, symboliques et idéologiques de la nation ne sont donc pas mises en exergue au niveau de l'iconographie.

La seconde particularité de cette iconographie est sa forte cohérence avec les thèmes traités. Nous avons en effet remarqué, en comparant les grilles d'analyse, que pour le contenu d'un même chapitre, les images et le thème pouvaient être classifiés à l'aide du même indicateur. Cela explique la cohérence entre les pourcentages du contenu et de l'iconographie pour la souveraineté. Seuls l'identité-mémoire et le territoire ont changé car trois cartes de la Suisse (territoire) et une représentation du cardinal Schiner furent utilisées pour illustrer un contenu propre à la souveraineté, ce qui est minime par rapport aux trois autres ouvrages dont les images n'étaient pas souvent en rapport direct avec la dimension de la thématique traitée.

Constatations générales quant à l'évolution des manuels : Au regard de ces résultats, nous avons constaté trois grands phénomènes. Dans chaque manuel, la dimension de souveraineté comprend le 75% du contenu relatif à l'histoire médiévale de la nation helvétique. Cette dimension prend en outre une grande partie de l'iconographie. Au contraire, la dimension de souche est quasi inexistante dans chaque ouvrage, que ce soit dans le contenu ou au niveau des images. Nous avons enfin trouvé intéressant de relever le peu de correspondance entre les dimensions des thèmes traités (chapitres) dans les manuels et celles de l'iconographie choisie pour les illustrer. Les illustrations se rapportant à l'identité et à la mémoire prennent en effet une part beaucoup plus importante que le contenu pour les trois premiers ouvrages (Zehner, 1922/1947 ; Pflug, 1960). La mémoire prend en l'occurrence une place très importante par rapport aux autres éléments de l'identité. Selon les données analysées, l'identité suisse se définit autour d'une mémoire commune. Seul l'ouvrage d'Albasini et al. (1991a) sort du lot avec une bonne correspondance entre les illustrations et le texte. La part de l'iconographie relative à la souveraineté correspond exactement à la part du contenu consacrée à cette même dimension et la grande majorité des images correspondaient directement à la thématique présentée.

Fig. 9 : Synthèse des résultats en rapport à l'évolution des manuels

6.1.2 Analyse de la composition de la souveraineté dans chaque manuel

L'importance de la part consacrée à la souveraineté au niveau du contenu nous a poussé à considérer de manière plus précise les données récoltées pour chaque manuel. Pour ce faire, nous avons classé, de la même manière que le contenu général, tous les thèmes en rapport à la souveraineté selon les indicateurs de cette dimension qui sont au nombre de neuf (de Sv1 à Sv9) si nous nous référons à la grille d'analyse. Cela nous a permis de mettre en évidence comment la souveraineté est présentée dans chacun des manuels. Nous avons calculé à cet effet la proportion de pages (en %) de chacun de ces indicateurs en fonction du nombre total de pages relatives à la souveraineté. Ces indicateurs peuvent se regrouper en trois grandes catégories qui sont, en l'occurrence, les composantes de la souveraineté.

- ◆ La composante économique¹² : Elle est représentée par l'indicateur Sv1 qui correspond dans notre cas à l'affirmation d'une monnaie nationale.
- ◆ La composante territoriale¹³ : Elle est constituée des indicateurs Sv2 à Sv3 en rapport à la défense et à la conquête territoriales. Les thèmes traités dans cette catégorie concernent particulièrement des batailles, des traités ou des alliances visant l'affirmation d'un territoire.
- ◆ La composante juridique¹⁴ : Elle est constituée des indicateurs Sv4 à Sv5 en rapport avec des droits, des chartes, des pactes, des traités, des constitutions,..., permettant à une nation de s'affirmer et d'être reconnue internationalement.
- ◆ La composante politique¹⁵ : Elle est constituée des indicateurs Sv6 à Sv9. L'indicateur Sv6 se rapporte aux événements à l'origine de la constitution de la nation (révolution, libération,...). De son côté, l'indicateur Sv7 concerne plus particulièrement les adversaires politiques contre lesquels la nation tente de s'affirmer. L'indicateur Sv8 s'intéresse, quant à lui, à l'organisation interne du pouvoir tandis que l'indicateur Sv9 est en rapport avec les alliances que fait la nation avec d'autres Etats (politique extérieure).

Voici donc les résultats concernant la composition de la souveraineté dans chacun des ouvrages analysés. Etant donné l'absence de changements au niveau du contenu entre les deux éditions (1922/1947) du manuel de Zehner, les résultats de ces ouvrages sont aussi regroupés en un seul graphique.

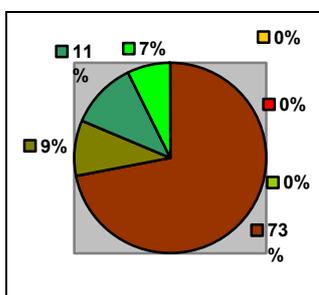


Fig. 10 : Composition de la souveraineté dans Zehner (1922/1947)

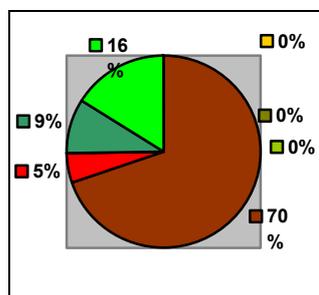


Fig. 11 : Composition de la souveraineté dans Pflug (1960)

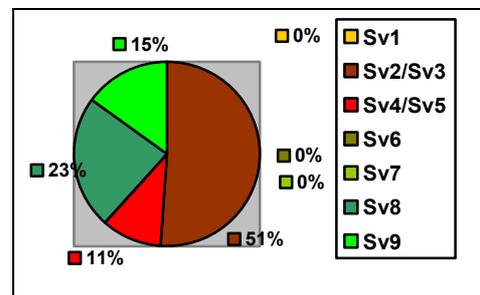


Fig. 12 : Composition de la souveraineté dans Albasini et al. (1991a)

¹² Symbolisée par des nuances jaunes dans le graphique.

¹³ Symbolisée par des nuances brunes dans le graphique.

¹⁴ Symbolisée par des nuances rouges dans le graphique.

¹⁵ Symbolisée par des nuances vertes dans le graphique.

Histoire illustrée de la Suisse (Zehner 1922/1947) :

Nous constatons que la souveraineté dans cet ouvrage s'organise essentiellement autour de deux composantes : la composante territoriale, qui couvre 73% de pages relatives à la souveraineté, et la composante politique, qui en comprend 27%. Nous notons en outre l'absence des composantes économiques et juridiques. Les batailles et les faits de guerre prennent donc une part nettement majoritaire dans cet ouvrage au détriment des thématiques politiques. Ces dernières s'organisent autour de trois indicateurs. 7% des thèmes traités se rapportent tout d'abord à la politique extérieure de la Suisse (Sv9) qui concerne les alliances internationales faites lors des guerres d'Italie. Les 9% de l'indicateur Sv6 sont des pages en lien avec l'alliance perpétuelle des trois pays forestiers pour se libérer du joug des Habsbourg et affirmer leur indépendance. Les 11% relatifs à l'organisation politique du pouvoir concernent enfin deux thématiques : le déroulement de la diète de Stans en 1481 et les relations politiques entre les différents cantons sous la Confédération des treize.

Histoire de la Suisse (Pflug, 1960) :

Nous constatons dans cet ouvrage une présentation de la souveraineté semblable au manuel précédent. De fait, les batailles et les faits d'armes (Sv2-Sv3) prennent aussi une place fortement majoritaire (70%). En outre, aucune page ne traite de thèmes en lien avec la composante économique de la souveraineté.

La particularité de ce manuel est l'apparition de la composante juridique avec des pages traitant de thèmes comme le pacte de 1291 et la charte des prêtres (1378). Cette apparition s'est faite au détriment de la révolte des cantons primitifs (indicateur Sv6) qui n'est pas autant mise en exergue que dans l'ouvrage précédent.

La composante politique de la souveraineté (25%), quant à elle, met plutôt l'accent sur la politique étrangère (16% : guerres d'Italie) que sur la politique intérieure (9%) contrairement à l'ouvrage précédent. Les thèmes relevant de l'organisation politique sont l'organisation de la landsgemeinde, les Liges suisses ainsi que le déroulement de la diète de Stans.

La vie de nos ancêtres : Du Moyen Âge à nos jours. Histoire 6P (Albasini et al., 1991a) :

Même si les indicateurs relevés (Sv2/Sv3, Sv4/Sv5, Sv8 et Sv9) sont plus ou moins les mêmes que dans les ouvrages précédents, la présentation de la souveraineté dans ce manuel s'en distingue radicalement. En effet, les pages consacrées à la composante territoriale ont diminué de 20%. Plus de la moitié (51%) des pages relatives à la souveraineté traitent de faits d'armes en comparaison des 73% relevés précédemment. D'autre part, 38% de ces pages sont en lien avec la composante politique contrairement aux autres ouvrages (Zehner (1922/1947) : 28% et Pflug (1960) : 22%). Ce phénomène s'explique par la part importante de pages (23%) relatives à l'organisation politique (Sv8). Celle-ci a effectivement doublé par rapport aux autres manuels au détriment des faits d'armes. Le manuel d'Albasini *et al.* traite de thèmes politiques plus conséquents tels que la hiérarchie féodale, les alliés et les baillages, le fonctionnement d'une diète ainsi que le déroulement de la diète de Stans. Pour ce qui est de la part attribuée à la politique étrangère, celle-ci est restée stable par rapport au manuel de Pflug (1960) puisqu'elle est composée de 15% de pages relatives aux guerres d'Italie.

Nous avons en outre remarqué le dédoublement de la part consacrée à la composante juridique (Sv4/Sv5 : 11%) par rapport à l'ouvrage précédent. Celle-ci traite

principalement de deux thèmes : Le pacte de 1291 et la charte de Faenza (1240). Nous notons enfin l'absence de pages en rapport avec la composante économique.

Constatations générales quant à l'évolution de la présentation de la souveraineté dans les manuels : Au regard de ces résultats, nous avons remarqué deux principales constantes entre chacun des manuels. Premièrement, aucun des ouvrages ne traite de la souveraineté économique de la Suisse dans la période médiévale. Deuxièmement, la composante territoriale, marquée par les faits d'armes et les batailles, constitue à chaque fois la majorité des thèmes relatifs à la souveraineté nationale. Néanmoins, nous pouvons nuancer ce propos car dans le manuel d'Albasini *et al.*, cette part a passablement diminué au profit des thèmes politiques et juridiques qui ont fortement augmenté par rapport aux autres ouvrages. L'organisation politique interne ainsi que les fondements juridiques sont en l'occurrence mis en valeur dans ce manuel. Ces thèmes composent en effet près de la moitié (49%) des pages relatives à la souveraineté tandis que dans les autres ouvrages, cette part se situe à 27%, ce qui est minime par rapport à la part attribuée aux faits d'armes (70% environ).

Fig. 13 : Synthèse des résultats en rapport à la présentation de la souveraineté dans les manuels

6.2 Résultats de l'analyse des documents utilisés par les enseignants en complément du livre

Dans le cadre de cette analyse, notre attention s'est portée plus particulièrement sur le fichier de synthèse et sur les bandes dessinées car ils correspondent à la quasi totalité des documents récoltés auprès des enseignants de 6P. Nous les avons analysés à l'aide de la même grille de classification, utilisée pour les manuels scolaires (annexe I). Cependant, nous n'avons pas tenu compte de l'iconographie pour ces documents contrairement aux manuels. En effet, les illustrations utilisées dans les fiches de synthèse étaient d'une part des extraits de *l'Histoire suisse en Bandes Dessinées* (Borry 1982a/1982b) que nous avons en l'occurrence analysée en détail. D'autre part, dans une bande dessinée, l'image est indissociable du texte. Que ce soit dans le fichier de synthèse ou dans les bandes dessinées, nous avons donc simplement classé les différents thèmes et événements relatifs à la nation helvétique tout en indiquant leur ordre d'importance en nombre de pages.

A propos de la présentation des résultats, nous avons procédé de la même manière que pour les manuels. Nous avons d'abord mis en évidence les principaux éléments constatés pour chaque document de manière à identifier les grandes tendances relatives à la manière dont la nation suisse est présentée. Pour les mêmes raisons évoquées lors de l'analyse des manuels, nous nous sommes aussi concentré sur l'organisation du contenu relatif à la souveraineté.

6.2.1 Résultats concernant le classeur de fiches de synthèse utilisé par les enseignantes de 1 et 3

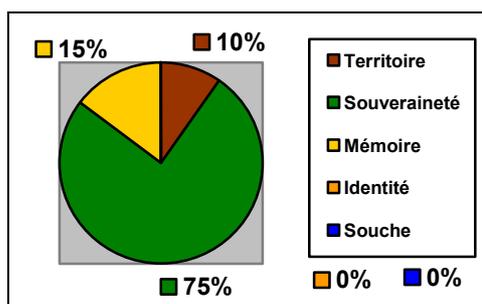


Fig. 14 : Répartition du contenu des pages du fichier de synthèse

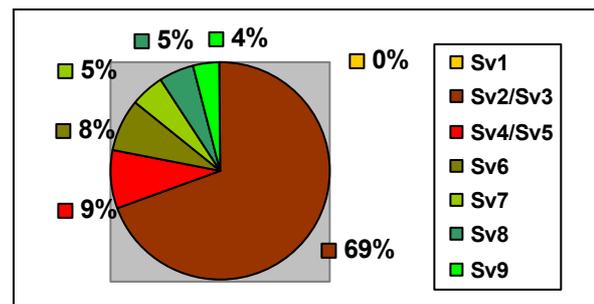


Fig. 15 : Composition de la souveraineté dans le fichier de synthèse

En observant la répartition du contenu total de ce fichier, nous ne constatons presque aucune différence avec les résultats obtenus pour le manuel d'histoire d'Albasini *et al.* (1991a) qui est actuellement utilisé dans les classes de 6^{ème} primaire. La correspondance semble parfaite. Cependant, si l'on regarde de près ces résultats, de nombreuses divergences apparaissent. Pour ce qui est des 15% de pages relatives à la mémoire, nous avons remarqué la réapparition de certaines légendes comme celles de Winkelried et du pont du diable. La légende à propos de Winkelried était en effet présente dans les manuels de Zehner (1922/1947). Or, elle fut supprimée dans les ouvrages de Pflug (1960) et d'Albasini *et al.* .

Néanmoins, la principale particularité de ce fichier se situe au niveau de la manière dont est présentée la souveraineté de la nation. Pour cause, près de 70% des fiches de synthèse se rapportent à la composante territoriale (Sv2-Sv3) de la souveraineté. Une large place est en l'occurrence laissée à la présentation, à la description et à l'explication des hauts faits d'armes en rapport à la défense ou à la conquête du territoire. Le manuel d'Albasini *et al.* était plus sommaire à ce sujet puisque 51% des pages relatives à la souveraineté se rapportaient à ces notions. Les 69% relevés à ce niveau dans ce fichier de synthèse s'apparentent beaucoup plus aux résultats obtenus pour les manuels de Pflug et Zehner dont les pages relatives à la souveraineté étaient largement dominées par les batailles et autres faits d'armes au détriment des thèmes politiques. C'est aussi le cas dans ce fichier puisque seuls 22% des pages sont en rapport avec des thématiques politiques qui se rapportent essentiellement à la révolte des Waldstaetten contre les Habsbourg et au portrait de Charles le Téméraire, adversaire des Suisses. Est encore à noter l'importance donnée au pacte de 1291 dans ce fichier du fait que les 8% de pages relatives à la composante juridique correspondent à cet événement.

6.2.2 Résultats concernant l'Histoire suisse en Bandes Dessinées (Borry, 1982a/1982b) utilisée par les enseignants de 2 et 3

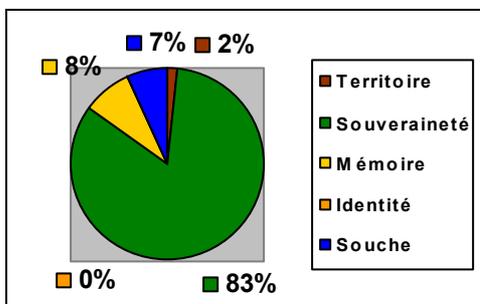


Fig. 16 : Répartition du contenu des pages de l'Histoire suisse en Bandes Dessinées.

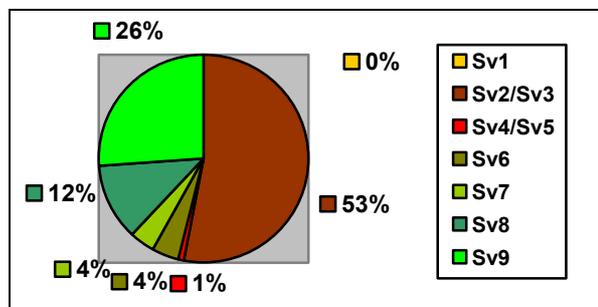


Fig. 17 : Composition de la souveraineté dans l'Histoire suisse en Bandes Dessinées.

Pour ce qui est de la répartition du contenu de ces bandes dessinées, les résultats sont similaires aux résultats obtenus pour les autres documents. La proportion des pages consacrées à la souveraineté de la nation est effectivement aussi majoritaire (plus de 80%). Seuls 17% des pages sont en rapport avec les autres dimensions définissant la nation. A ce sujet, 8% des pages concernent uniquement le mythe de Guillaume Tell (identité-mémoire), 7% les techniques militaires et les armes des ancêtres (souche) et enfin 2% l'économie des Waldstaetten.

Etant donné que la souveraineté comprend 83% des pages de ces bandes dessinées, nous avons donc analysé en détail sa composition de manière à la comparer avec les résultats obtenus pour les autres documents. Au travers de cette analyse, nous constatons que la part consacrée à la défense et à la conquête territoriale (Sv2-Sv3) a fortement diminué par rapport au fichier analysé puisqu'elle n'est plus que de 53%. Ce

résultat correspond à la même proportion identifiée pour le manuel d'*Albasini et al.* qui se distinguait des autres manuels en tenant compte d'une manière plus large des aspects politiques de la souveraineté nationale. Néanmoins, l'Histoire suisse en Bandes dessinées se distingue de ce manuel au niveau de la part conséquente (26%) consacrée à la politique étrangère (Sv9) des Confédérés qui est surtout axée sur les guerres d'Italie et la bataille de Marignan (1515). Chacune des batailles et des techniques militaires est présentée en détail au détriment des alliances politiques avec la France et Rome. L'organisation politique interne (Sv8) et juridique (Sv4-Sv5) des Confédérés se trouve ainsi largement minoritaire. Au niveau de l'histoire médiévale du pays, ces ouvrages retracent avant tout les faits d'armes et les grandes batailles dont les Suisses ont fait partie.

Constatations générales quant aux documents utilisés par les enseignants en complément du manuel d'Albasini et al. (1991a) : Le principal point qui ressort de cette analyse est que la dimension de souveraineté constitue 75% (voire même plus) du contenu des documents utilisés par les enseignants en complément de ce manuel. Très peu de pages sont consacrées aux autres dimensions permettant de définir la particularité d'une nation. Cela correspond à la répartition du contenu du manuel d'Albasini et al. Toutefois, il est intéressant de remarquer que, sur les quelques pages relatives à l'identité-mémoire, seuls les mythes et légendes sont abordés (Guillaume Tell, le Grütli, Winkelried et le pont du diable). En l'occurrence, la légende de Winkelried était absente des deux plus récents manuels (Pflug, 1960 ; Albasini et al., 1991a) Cependant, le contenu de ces documents se différencie fortement du contenu du manuel d'histoire écrit par Albasini et al. En effet, le contenu des documents, relatif à la souveraineté, privilégie essentiellement la révolte des Waldstaetten, les faits d'armes, la description des batailles et les adversaires au détriment de l'organisation politique (Sv8) et juridique (Sv4-Sv5) de la Confédération qui était fortement mise en valeur dans le manuel. La composition du contenu en rapport à la souveraineté dans ces documents correspond beaucoup plus au contenu des anciens manuels (Zehner, 1922/1947 ; Pflug, 1960) qui mettaient davantage l'accent sur l'histoire-bataille.

Fig.18 : Synthèse des résultats en rapport aux documents utilisés par les enseignants en complément du manuel d'Albasini et al. (1991a)

6.3 Résultats de l'analyse du mythe de Guillaume Tell proposé dans les manuels

Notre analyse au sujet du mythe de Guillaume Tell s'est réalisée sur plusieurs plans. Nous avons d'abord mis en lien le contenu textuel et iconographique dans chaque manuel mais nous avons aussi confronté les différentes notes explicatives placées au début de chaque texte. Nous avons trouvé judicieux de les comparer car elles reflètent le rapport et les intentions que le ou les auteurs des manuels entretiennent avec le mythe. Cela nous permet de révéler quelle est l'importance qu'ils y attachent.

Pour ce qui est de l'analyse des résultats à proprement dite, nous n'avons relevé aucune différence particulière dans la présentation du mythe dans les deux éditions du manuel de Zehner (1922/1947). Que ce soit au niveau du texte, des notes explicatives ou de l'iconographie, aucun changement ne fut opéré. C'est pourquoi, nous avons décidé de regrouper ensemble les résultats de ces manuels dans les tableaux suivants.

6.3.1 Analyse textuelle

		Manuels consultés		
		Zehner (1922/1947)	Pflug (1960)	Albasini et al. (1991a)
Présentation des personnages du mythe	Principaux mots et expressions qualifiant Guillaume Tell	-habile archer -malheureux père -le père et son enfant -courageux patriote	-habile et fameux archer -gendre de Walther Fürst -montagnard -fièrement -résolu -a des paroles dédaigneuses	-habile arbalétrier -habile, adroit et courageux tireur -le montagnard -hardiment -le rebelle
	Principaux mots et expressions qualifiant Gessler	-le bailli -inflexible -irrité	-le bailli -le tyran -furieux	-dangereux tyran -inflexible

Fig. 19 : Tableau rassemblant les différents qualificatifs désignant Tell et Gessler dans les manuels scolaires

Au niveau du contenu textuel, nous n'avons noté que très peu de différences au niveau des actions des différents protagonistes. Leurs actes se déroulent de la même manière dans chaque récit à une seule différence. Nous avons en effet remarqué que Guillaume Tell se recommandait à Dieu avant de tirer sa flèche dans les manuels de Zehner (1922/1947) et de Pflug (1960), ce qui n'est plus le cas du manuel actuel d'Albasini et al. (1991a). C'est pourquoi, nous n'avons pas illustré les résultats en rapport aux actes des principaux personnages.

Les principales différences se situaient au niveau du caractère des personnages et plus particulièrement de Guillaume Tell. Gessler apparaît à chaque fois comme un tyran inflexible. D'après le tableau récapitulatif, Tell apparaît d'abord comme un pauvre père, victime de la tyrannie, devant défendre sa patrie, dans les manuels de Zehner (1922/1947). Son côté paternel et patriote se voit ainsi mis en exergue dans ces éditions. Au contraire, Guillaume Tell apparaît dans les deux autres manuels comme un montagnard imposant, rebelle, fier et résolu face à l'ennemi. Il n'y a plus aucune référence à son côté paternel et patriote. Le personnage est beaucoup plus archétypique. Il est enfin intéressant de relever le lien de parenté attribué entre Tell et Walther Fürst dans le manuel de Pflug (1960). D'après le *Dictionnaire historique suisse* (1998-2006), Walther Fürst, dont l'historicité n'est pas remise en cause, était l'un des principaux chefs de l'élite paysanne du canton d'Uri. Il fut mentionné entre 1303 et 1317 à Altdorf. Celui-ci faisait en l'occurrence partie des otages uranais pris par les schwytois lors des raids contre le couvent d'Einsiedeln en 1313. Walther Fürst a même participé à la conclusion de l'armistice signé entre Uri et Glaris au sujet de la possession de l'Urnerboden en 1315. Cela tend ainsi à justifier l'existence de Tell.

Après avoir relevé ces quelques constatations en rapport au contenu textuel du mythe, il serait intéressant de porter notre attention sur les images que les auteurs des manuels ont utilisées pour illustrer ce mythe.

6.3.2 Analyse iconographique

Caractéristiques iconographiques du mythe de Tell					
		Nombre d'images utilisées	Type et source de l'image	Contexte de composition	Position des personnages
Manuels scolaires	Zehner (1922/1947)	2	Photo (n/b) de la fresque murale d'Ernst Stückelberg (1831-1903) dans la chapelle de Tell représentant « l'épreuve de la pomme ». Format 9/12 cm (annexe IV)	En 1876, la société suisse des Beaux-arts ouvrit un concours pour la décoration de la chapelle de Tell. Ernst Stückelberg remporta le premier prix et ses fresques marquèrent l'imaginaire.	Tell est au milieu du peuple indigné retenu par les soldats. Tell se tient droit, la tête relevée devant Gessler, assis sur son cheval. Guillaume Tell a la main droite sur le cœur tandis qu'il tient son fils auprès de lui de la main gauche. Un jeune enfant est accroché à la jambe droite de Tell.
			Photo (n/b) de la statue de Guillaume Tell (place d'Altdorf) créée par l'argovien Richard Kissling (1848-1919) Format 7,5/5 cm (annexe V)	A la fin du XIXe siècle fut mise au concours la statue Tell qui devait être placée sur la place d'Altdorf. Le sculpteur argovien Richard Kissling remporta le concours. Le monument de Kissling eut très vite un succès populaire considérable. Pour épigraphe, il choisit : « Pour les peuples et les siècles sa figure resplendit ; Que vive notre Tell ! ».	Cette statue représente Guillaume Tell, droit et le regard élevé vers le ciel. Il a la main sur l'épaule de son fils qui a le regard dirigé vers lui et lui tient la main. La figure de Tell est massive, mâle et puissante. C'est celle d'un montagnard cossu, à la barbe fournie mais bien taillée.
	Pflug (1960)	1	Photo (n/b) d'une peinture de Karl Jauslin (1842-1904) représentant Tell et Gessler sur la place d'Altdorf. Format 9/12 cm (annexe VI)	Jauslin, peintre d'histoire, illustra des revues, des calendriers et des livres, dont <i>Die Gründung der Eidgenossenschaft</i> de Jacob Kuoni. Jauslin est le peintre des Tableaux d'histoire suisse (1899).	Gessler, sur son cheval regarde Tell qui est isolé au milieu de la place. Il est au centre du tableau et lumineux à cause de ses habits blancs. Tell se tient droit, la tête relevée pointant d'une flèche Gessler. Guillaume Tell tient son fils auprès de lui en lui tenant la main droite.
	Albasini et al. (1991a)	0	-	-	-

Fig. 20 : Tableau récapitulatif des caractéristiques des images utilisées pour illustrer le mythe de Guillaume Tell

A propos de l'analyse iconographique, nous avons tout d'abord noté de fortes différences entre les manuels. Pour cause, plus l'ouvrage est récent, moins d'images sont présentes pour illustrer le mythe. Le manuel d'Albasini et al. (1991a), n'en compte en l'occurrence aucune. Au fil des années, le mythe perd son traitement iconographique et, par la même occasion, son importance.

En ce qui concerne les caractéristiques de l'iconographie utilisée pour les ouvrages de Pflug et de Zehner, les illustrations sont très similaires. Ce sont toutes des œuvres d'arts

réalisées par des artistes de la fin du XIX^e siècle. Les œuvres présentées dans les manuels de Zehner (1922/1947) ont en outre la particularité de représenter des lieux de mémoire et de pèlerinage fortement connus des Suisses. L'un d'eux est même une chapelle dont chacune des fresques reflète les exploits de Tell. Néanmoins, c'est sa posture qui caractérise le plus toutes ces représentations. Que ce soit dans les manuels de Zehner ou celui de Pflug, Tell se tient à chaque fois droit, fier, robuste et les yeux dirigés vers le haut défiant son ennemi. Il a la corpulence massive et mâle d'un montagnard. Il apparaît aussi comme un père protecteur puisqu'il défend à chaque fois son fils en le tenant près de lui.

En raison de la forte diminution du traitement iconographique du héros uranais au fil des années, il nous a paru intéressant de porter une attention particulière au rapport qu'entretenaient les auteurs à ce mythe.

6.3.3 Analyse des notes d'explication du récit

		Notes explicatives à propos des mythes et légendes
Manuels scolaires	Zehner (1922/1947)	Pendant longtemps, les faits glorieux de nos ancêtres se rapportant à la fondation de la Confédération n'étaient transmis de génération en génération que de vive voix. Ainsi ils furent souvent embellis par l'imagination populaire. Vers 1550, Egidius Tschudi recueillit les principaux récits sur ces événements lointains et les introduisit dans l'histoire. Ces légendes nous sont cependant chères par la raison que, sous une forme poétique, elles cachent souvent un fait réel et nous révèlent un ardent patriotisme. (Zehner, 1922, p.54 ; Zehner, 1947, p.70)
	Pflug (1960)	Les traditions nationales gardent le souvenir de certaines révoltes des Waldstaetten qui explosèrent au temps de Rodolphe de Habsbourg. Le récit en a été fait environ deux siècles après les événements. L'imagination populaire les a sans doute quelque peu embellis ou transformés, mais ils se rapportent à des faits authentiques qui nous révèlent un ardent patriotisme. (Zehner, 1960, p.79)
	Albasini et al. (1991b)	Exercice 1.E¹⁶ La lecture de ces légendes devrait permettre aux élèves de porter un jugement sur des documents (authenticité ou non). De plus en plus, les faits racontés sont sujets à caution de la part des historiens. Si certains éléments de base sont probablement historiques, les récits ont été sûrement enjolivés au cours des siècles. Une discussion à ce sujet est souhaitable. (Albasini et al., 1991b, p.155)

Fig. 21 : Tableau récapitulatif des notes explicatives du mythe de Guillaume Tell

Ces résultats montrent qu'il y a une scission très importante entre le manuel d'Albasini et al. et les autres manuels. Pour Zehner (1922/1947) et Pflug (1960), le rapport au mythe fondateur est singulier. Selon eux, les traditions populaires sur la libération des Waldstatten, dont fait partie le mythe de Tell, relèvent de faits authentiques et contribuent au patriotisme même si elles furent embellies ou transformées au fil des années. Une grande importance est donc donnée à ces textes. Les auteurs mettent néanmoins en évidence que leurs traces écrites ne remontent qu'au XVI^e siècle.

Le rapport au mythe est au contraire beaucoup plus critique dans le manuel actuel de 1991. Le ton est plus nuancé car les auteurs rappellent que les faits racontés sont sujets à caution de la part des historiens, ce qui n'était pas le cas dans les autres ouvrages. Les auteurs relèvent d'autre part que certains éléments de base étaient probablement historiques. Ce n'est plus le même ton utilisé dans les autres manuels. Ceux-ci sous-entendaient que la plupart des récits légendaires reposaient sur des faits authentiques. Ce changement d'approche est tout à fait significatif au niveau des intentions pédagogiques de cet ouvrage car Albasini et al. attendent de l'élève qu'il porte avant tout un jugement critique sur ces récits (authenticité ou non). Le caractère patriotique se voit donc totalement occulté dans l'approche choisie par les auteurs.

¹⁶ Cet exercice est celui qui est proposé aux élèves dans la méthodologie afin de travailler les récits relatifs aux origines de la Confédération.

Constatations générales en rapport au mythe de Tell : Les résultats de ces différentes analyses nous montrent qu'au fil des années, le mythe de Guillaume Tell perd de l'importance. Son traitement iconographique disparaît et sa fonction patriotique et historique est fortement remise en question dans le manuel d'Albasini *et al.* Les auteurs veulent que l'apprenant porte un regard critique par rapport à ces récits qui sont sujets à caution pour les historiens. Il faut dire que la distinction entre mythe et histoire n'est pas très évidente dans les autres manuels. Les auteurs affirment que les récits, même s'ils furent modifiés, s'appuient sur des faits authentiques. A ce sujet, le récit de Tell dans le manuel de Pflug attribue un lien de parenté entre Tell et Walther Fürst, dont l'historicité est prouvée. Dans ces ouvrages, le récit *tellien* tend donc à paraître comme une histoire vraie au service des valeurs¹⁷ patriotiques, véhiculées par les images du XIX^e siècle et le texte, auxquelles s'ajoute la piété. Dans les récits de Zehner et de Pflug, Tell se recommande à Dieu avant de tirer, ce qui n'est plus le cas dans le récit présenté dans le manuel d'Albasini *et al.*

Fig. 22 : Synthèse des résultats en rapport au mythe de Guillaume Tell

7 Interprétation des données

La présentation et la mise en relation des données ont mis en évidence certaines tendances et éléments significatifs permettant de répondre à notre question de recherche. Celle-ci s'articulait autour de trois sous-questions relatives à la manière dont la nation helvétique était présentée dans les documents scolaires analysés. L'interprétation des données consiste à répondre à ces différentes questions au regard des concepts sur lesquels s'est appuyée notre méthodologie de recherche. Cela permet ensuite de pouvoir répondre de manière plus générale à la question de recherche au travers d'une synthèse finale des résultats.

7.1 Question 1 : Quelle(s) dimension(s) de la nation construit (uisent) l'image de la nation helvétique au travers des différents documents scolaires analysés ?

D'après l'analyse des manuels scolaires (curriculum formel), que ce soit au niveau de l'iconographie ou du contenu, la nation suisse se définit principalement autour de l'affirmation de sa souveraineté au détriment des autres dimensions constituant le concept de nation. Pour Guyon *et al.* (1993), cette souveraineté est primordiale pour une nation car elle lui permet de s'affirmer et de se construire sur un territoire donné au cœur d'un projet politique commun. Elle débouche sur un Etat de droits, fondé sur des principes démocratiques. Comme nous l'avons remarqué dans le tableau situé en page 15, cette souveraineté peut être à la fois économique, territoriale, juridique et politique. Les trois anciens manuels présentaient cette souveraineté suisse presque uniquement autour de son affirmation territoriale qui se construit autour de la conquête et de la défense d'un territoire choisi au détriment d'autres puissances politiques. Aussi, la souveraineté de la Suisse se définissait surtout à partir d'actes guerriers et de batailles auxquelles une très forte minorité de la population participait (chevaliers, soldats, nobles,...). Dans ce cas précis, la réalisation du projet politique n'est pas évidente puisqu'elle n'insiste pas sur les éléments politiques et juridiques sur lesquels s'appuie sa construction. L'ouvrage d'Albasini *et al.* (1991a) a, de son côté, replacé la souveraineté suisse dans sa mission politique de constituer un Etat de droit. Il traite en effet de thèmes plus conséquents

¹⁷ Affirmation de la liberté face à la tyrannie, le père protecteur, le courage

comme la hiérarchie féodale, l'organisation des baillages, le fonctionnement de la diète, le pacte de 1291 et la charte de Faenza (1240), qui permettent de mieux comprendre l'évolution de la souveraineté de la Suisse qui a abouti à la création de l'Etat moderne en 1848.

Mise à part la dominance de la souveraineté, la comparaison des différents manuels a permis de déceler le déclin de l'identité-mémoire au fil des années. Celle-ci prenait une place très importante au niveau de la représentation de la nation dans les anciens manuels. Même si les ouvrages de Zehner et de Pflug ne tenaient pas beaucoup compte de ces aspects au niveau du contenu écrit, l'iconographie, quant à elle, véhiculait de nombreuses images relatives à l'identité et plus particulièrement à la mémoire. D'après l'analyse conceptuelle de la nation (p.12), la mémoire correspond en particulier à la composante idéologique de l'identité nationale. L'importance iconographique donnée à cet aspect précis de la Suisse n'est pas anodine.

Pour Choppin (1992), cité en page 19 de ce mémoire, l'image est le principal élément sur lequel se porte l'attention du lecteur. Elle stimule l'imaginaire du lecteur par sa puissance émotionnelle et évocatrice, d'où le poids idéologique des images utilisées dans ces manuels. La composante idéologique de la nation permet d'affermir la cohésion d'une nation au travers d'un partage de valeurs et d'une mémoire commune assise sur des héros, des mythes, des commémorations. Ces éléments permettent au citoyen de se construire une vision idéale de la nation à laquelle il adhère. Cela permet de rassembler les citoyens au-delà de leur ethnie, de leur culture, de leur religion ou de leur statut social. Cette constatation correspond à la nature et aux intentions des auteurs. Camille Zehner disait déjà dans sa préface qu'il voulait se distinguer de l'enseignement neutre de l'histoire qu'il jugeait à l'origine des manifestations antipatriotiques¹⁸ du début du XX^e siècle. Il prônait ouvertement l'importance de la religion, de la morale, du patriotisme dans la formation des jeunes citoyens. De son côté, le chanoine Gérard Pflug associait l'enseignement de l'histoire à la sagesse et à la piété afin d'éviter des désastres dont les origines sont des erreurs morales. L'homme doit trouver la présence de Dieu dans son histoire. Le patriotisme apparaît pour Pflug comme une vertu chrétienne. Ces points de vue permettent de comprendre et de justifier la charge idéologique des images utilisées dans ces ouvrages. L'intention d'Albasini et de ses autres collaborateurs, enseignants de formation, était toute autre puisqu'ils voulaient que l'élève développe un esprit critique par rapport au passé. Leur but est de former de « petits historiens » et non des « citoyens pieux et patriotes », ce qui explique la quasi inexistence d'images ou de textes liés aux composantes symboliques et idéologiques de la nation dans l'ouvrage actuel.

Ces différents points de vue permettent de mettre en évidence deux principales fonctions de l'image de la nation dans les manuels. D'après Guyon *et al.*, la nation remplit de nombreuses missions telles que l'identification, l'intégration, la substitution et l'historicité (p.16 de ce mémoire). En mettant principalement en avant la souveraineté nationale, tous les manuels analysés privilégient la construction territoriale et politique de la Suisse. Cela correspond à la fonction intégrative de la nation. Cette fonction vise à rassembler chaque citoyen au-delà de leurs différences autour d'un projet politique commun. Cette intégration se fait très souvent autour d'ennemis communs qui, dans les manuels, sont les Habsbourg, les bourguignons ainsi que leurs alliés. Le fait de se battre contre un ennemi commun permet le rassemblement de tous autour d'une cause commune. La seconde fonction relevée dans les manuels de Zehner et de Pflug, est l'identification qui est fortement liée à l'identité nationale puisqu'elle offre des exemples et des valeurs qui répondent aux besoins affectifs, identitaires et existentiels de chaque individu. Les références idéologiques de l'identité nationale permettent effectivement aux

¹⁸ Réf. à la note explicative n°10, située à la page 22.

citoyens d'adhérer à une vision idéale et rassurante de la nation. Cela n'est pas le cas du manuel actuel d'Albasini *et al.* qui ne porte que peu d'importance à ce type de références.

Aujourd'hui, l'image de la nation helvétique (curriculum caché), véhiculée dans le manuel scolaire (curriculum formel), tend donc à se dégager des valeurs patriotiques et morales de l'identité nationale qui permettent de s'identifier à des héros, des devises et des mythes. Elle privilégie la construction politique, juridique et territoriale de la nation qui est au cœur de l'affirmation de la souveraineté nationale permettant d'intégrer chaque individu autour d'un projet politique commun. L'analyse des documents annexes utilisés par les quelques enseignants contactés (curriculum réel) a pourtant montré que l'idéologie était toujours présente dans l'enseignement de l'histoire. Nous avons en effet relevé la réapparition de certains mythes, héros ou autres personnages qui furent retirés de la présentation de l'histoire suisse dans le manuel. Dans ces documents, la souveraineté nationale était aussi complètement ancrée autour des batailles liées uniquement à la souveraineté territoriale de la Suisse. Cela correspond exactement aux résultats obtenus pour les anciens manuels, qui mettaient davantage l'accent sur la fonction d'identification de la nation. Il serait donc intéressant de se demander dans une prochaine recherche si le poids de ces anciens manuels pèse dans les souvenirs des enseignants et de s'interroger sur la vision qu'ont les élèves de la nation suisse.

7.2 Question 2 : Quelles sont les répercussions du mythe de Guillaume Tell au travers des différents ouvrages sur l'image de la nation ?

La comparaison des manuels scolaires avait montré le déclin de la composante idéologique de l'identité nationale en particulier au niveau de l'iconographie. Or, l'analyse conceptuelle (p.16) avait relevé l'importance du mythe au niveau de la mémoire, qui est la composante idéologique de l'identité d'une nation. Il est donc judicieux de se demander si le traitement du mythe de Guillaume Tell a suivi, lui aussi, un affaiblissement de son poids idéologique.

Les résultats d'analyse apportent une réponse à cette question. Le mythe de Guillaume Tell est, lui aussi, confronté à une perte d'importance. Ce déclin est identifiable pour plusieurs raisons.

La première se situe au niveau de l'illustration du mythe. Plus le manuel est récent, moins il contient d'images de Guillaume Tell. Le manuel d'Albasini *et al.* ne présente en l'occurrence plus aucune illustration de ce héros national. Les ouvrages de Zehner illustrent au contraire ce héros au travers d'images qui le glorifient et le sacralisent. La *Tellskapelle* et la statue de Kissling, placée à Altdorf, sont des lieux de souvenir et de culte fortement ancrés dans les mémoires collectives. D'autre part, que ce soit dans les manuels de Zehner ou de Pflug, la représentation de Tell correspond à chaque fois à des œuvres artistiques suisses du XIX^e siècle. Pour Berchtold (2004), les artistes de cette époque avaient comme principale mission d'inculquer au peuple les grands faits de son histoire. Ce travail iconographique visait à façonner un fort sentiment national lors de l'édification de la Suisse moderne. Dans ces œuvres, la figure de Tell est très souvent massive, puissante mais aussi paternelle. Celui-ci se tient toujours droit avec le regard déterminé vers l'adversaire ou le ciel. Il est très souvent plus grand que la plupart des autres personnages des scènes illustrées. Ce type de représentation est très significatif car il rappelle les images de verticalité et d'éclat (dans le regard) qui sont les caractéristiques picturales du mythe du Sauveur, développé précédemment à la page 17. Pour Girardet (1986), cette illustration permet de présenter le sauveur comme l'homme providentiel luttant avec acharnement contre les forces du mal (les Habsbourg et leurs représentants dans le cas de Tell). Les valeurs morales véhiculées par le sauveur sont le

courage, la liberté et la lutte contre les injustices. Par cette figure magnifiée et emblématique du héros, le mythe assure ainsi la postérité du héros dans les mémoires collectives. L'illustration joue en l'occurrence un rôle très important dans ce phénomène puisque nous avons relevé, à la page 19, la puissance émotionnelle et évocatrice des illustrations dans l'imaginaire du lecteur. C'est pourquoi, le manuel d'Albasini *et al.* diminue considérablement le poids idéologique du mythe en ne l'illustrant pas.

La deuxième raison se rapporte à la manière dont est présenté le contenu textuel. L'analyse a en effet montré que le manuel actuel prenait une distance beaucoup plus critique par rapport au contenu du mythe. Albasini *et al.* voudraient que l'apprenant se positionne d'une manière critique face à l'histoire. Zehner et Pflug revendiquaient au contraire la valeur morale et patriotique de l'histoire en laissant planer le flou entre historicité et mythe, ce qui donnait une forte importance idéologique à l'histoire de Tell. Les auteurs affirmaient que le récit s'appuyait sur des faits authentiques même s'il fut transformé et modifié au fil des siècles. L'ambiguïté se trouvait même au niveau du déroulement du récit puisque le manuel de Pflug attribuait un lien de parenté entre Tell et Walther Fürst, dont l'historicité n'est pas remise en cause. Les intentions pieuses et morales des auteurs étaient déjà présentes dans la préface des ouvrages. Le chanoine Pflug associait en préambule la piété à la continuité de l'histoire et au respect des personnes qui l'ont constituée. Cela s'oppose donc radicalement au projet didactique voulu par les auteurs du manuel actuel.

Ces fortes divergences entre Albasini *et al.* et les anciens auteurs rappellent les fortes confrontations qu'ont eu les historiens suisses au sujet de l'historicité de Tell. Berchtold (2004) a montré dans son ouvrage sur Tell que les historiens n'ont jamais cessé de se disputer à ce sujet depuis les premières traces écrites des récits des origines (*Livre Blanc de Sarnen* : 1472). La tragédie *tellienne* de Schiller (début du XIX^e siècle) avait même donné une envergure internationale au héros helvétique que bon nombre de personnes n'osaient pas remettre en doute. Pour Berchtold, Tell a pris beaucoup d'importance lors de périodes cruciales pour le pays comme l'avènement de la Suisse moderne au XIX^e siècle, la Première et la Seconde Guerre Mondiale. Durant ces moments, de nombreux historiens ont élaboré des hypothèses justifiant la véracité des faits relatés dans le mythe. L'un des derniers défenseurs de Tell est l'historien Karl Meyer (1885-1950), qui a suggéré l'existence de Tell en rapport au meurtrier d'un bailli attesté, du nom de Tillendorf. Cette thèse fut publiée six ans avant l'avènement d'Hitler et de ses idéologies nazies. Ces bouleversements ont provoqué de grandes réactions politiques en Suisse. En 1938, le conseiller fédéral Philippe Etter aura mis en exergue la *défense spirituelle* du pays pour contrer les idéologies totalitaires. Cette défense spirituelle s'appuyait sur les récits et les batailles des origines, dont le héros uranais était le symbole. Le conseiller avait même affirmé lors de l'acquisition du Chemin-Creux par la jeunesse suisse en 1937 :

Que personne ne vienne nous dire que son histoire n'est qu'une belle légende ! Tell a vécu, et sans son esprit il n'y aurait pas aujourd'hui de Suisse libre ! – Cet esprit, poursuit Etter, doit se maintenir dans notre pays – Attaqué de l'extérieur, un petit pays n'a pas seulement le droit, mais aussi le devoir de se défendre. (Etter, P., cité par Berchtold, 2004, pp.207-208)

Pendant la guerre, Tell était partout : au théâtre, au cinéma,... Il n'était donc pas judicieux de remettre en question son existence. L'après-guerre fut par contre une période où Guillaume Tell fut l'objet d'une forte remise en question. Les historiens étaient beaucoup plus critiques à son égard. Max Frisch fut l'un des principaux représentants du mouvement de démystification en publiant *Guillaume Tell pour les écoles* en 1971. Cet ouvrage ironisait sur toutes les hypothèses échafaudées pour prouver les fondements du récit. Actuellement, les historiens sont unanimes à propos de Tell. Pour Marchal (1989),

Si l'on se réfère aux sources contemporaines, il n'y a rien à dire au sujet de Guillaume Tell. L'historien ne trouve aucune preuve pour ou contre la présence d'une personne historique du nom de Tell. [...] D'autre part, il faut affirmer clairement que toutes les tentatives pour prouver l'existence de Tell ont échoué. (p.4)

Dans une histoire *tellienne* si mouvementée, on comprend beaucoup mieux les fortes différences entre les manuels au niveau du traitement du mythe. Les manuels de Zehner (1922/1947) s'inscrivaient dans un contexte historique mouvementé (début de la jeune Suisse moderne, guerres mondiales, avènement du communisme,...). Les héros fédérateurs comme Tell ou Winkelried étaient très importants pour la paix et l'unité du pays. Pflug (1960) partageait ce point de vue puisqu'il prônait le patriotisme, la piété et les valeurs morales. Des historiens et des politiques affirmaient en outre la véracité des fondements du mythe. C'est pourquoi, les manuels de l'époque étaient aussi positifs sur l'existence de Tell. D'après la définition du mythe (p.17), cette véracité, plutôt admise, renforce encore plus le caractère sacré du récit qui répondrait, selon Eliade (1963), à des aspirations morales ou à des impératifs d'ordre social. Dans le cas de Tell, le caractère sacré du mythe se voit exalté lors de périodes de troubles pour la nation. En renforçant la composante idéologique de la nation (mémoire), la sacralisation du mythe participe activement à l'unification d'une nation (c.f. la relation mythe-nation, p.16). Les ouvrages de Zehner renforçaient encore plus cette sacralisation en illustrant le récit de Tell à l'aide de lieux de culte et de mémoire. Le traitement critique du mythe de Tell chez Albasini *et al.* (1991a), s'inscrit quant à lui dans le mouvement de démystification de l'après-guerre, qui cherchait à enlever le caractère sacré du récit en infirmant chacune des théories participant à la véracité du mythe. Au niveau de l'image de la nation, on comprend donc beaucoup mieux le peu de références idéologiques et symboliques (identité-mémoire) à l'histoire du pays. L'unité de la nation se voit ainsi d'abord fortifiée au travers d'un projet politique commun (souveraineté).

7.3 Question 3 : Quel est l'impact de la manière de relater l'histoire (histoire-récit ou histoire-problème) dans les différents manuels d'histoire sur les dimensions constituant l'image de la nation helvétique ?

Que ce soit au niveau de la nation ou du mythe de Tell, les résultats ont relevé de fortes divergences entre le manuel récent d'Albasini *et al.* et les manuels de Zehner et de Pflug. La problématique et la présentation du corpus avaient déjà montré que ces manuels correspondaient à deux manières totalement différentes d'enseigner l'histoire. Les ouvrages de Zehner et de Pflug étaient fidèles à l'histoire événementielle (histoire-récit) tandis que celui d'Albasini *et al.* présente l'histoire de manière thématique (histoire-problème). Nous pouvons donc affirmer que la manière de présenter l'histoire influe sur la façon de présenter la nation helvétique. La souveraineté, principale dimension définissant la Suisse médiévale, n'était effectivement pas présentée de la même manière dans les deux types de manuels. Pour cause, dans les anciens ouvrages, la souveraineté se définissait surtout autour des batailles dues aux revendications territoriales des Confédérés. Cette histoire-bataille était en outre agrémentée de nombreuses représentations idéologiques glorifiant les héros comme Tell ainsi que les victoires militaires. Au contraire, l'ouvrage d'Albasini *et al.*, défendant la problématisation de l'histoire, a représenté la souveraineté nationale de manière beaucoup plus plurale. L'histoire-bataille a considérablement diminué au profit de thèmes politiques et juridiques permettant de mieux comprendre l'affirmation de la souveraineté nationale. De même, pour Tell, l'histoire-problème a ôté la portée sacrée et idéologique du mythe présente dans les anciens manuels. Le récit *tellien* était en effet au service des intentions moralisatrices et patriotiques des auteurs.

Cette différence au niveau de l'image de la nation véhiculée peut s'expliquer par le rôle primordial des personnages et des événements dans l'histoire-récit. D'après sa définition (p.6), l'histoire-récit a besoin de mettre en évidence certains individus ou groupes d'individus pour pouvoir relater les actions qu'ils ont entreprises. La succession de leurs actes constitue ensuite un récit linéaire intelligible pour le lecteur. Or, la définition de l'identité nationale et de la mémoire (p.12) a montré le rôle idéologique très important des héros et des personnages historiques. Le lecteur peut s'identifier au caractère et aux valeurs de ces individus. C'est pourquoi, les représentations idéologiques et l'histoire-bataille prennent la majeure partie du contenu des anciens manuels. En privilégiant une approche plus problématique, Albasini *et al.* se dégagent radicalement du récit uniforme, des personnages et de la linéarité des événements qui n'est qu'une succession de victoires et défaites militaires. Selon son acception (p.6), l'histoire-problème cherche à présenter l'histoire d'une manière beaucoup plus globale au travers de thématiques très différentes. Cette diversité permet d'expliquer la plus grande pluralité des thèmes relatifs à la souveraineté dans le manuel actuel. Outre la thématique, l'histoire-problème prône le questionnement, l'interprétation et non la reconstitution. Cette optique a ainsi le mérite de sortir de l'idéologie, de la morale et du patriotisme grâce à son approche critique. L'analyse du mythe de Guillaume Tell avait effectivement montré des différences significatives à ce niveau. La problématisation de l'histoire véhicule ainsi une image plus diversifiée de la nation helvétique tout en se dégageant de la composante idéologique de l'identité nationale, revendiquée et véhiculée par les anciens manuels.

8 Conclusion

8.1 Synthèse

En répondant en détail à chacune de ces sous-questions, l'interprétation des données a permis de mieux comprendre l'évolution de l'image de la Suisse dans l'histoire scolaire. Nous avons en effet cherché à comprendre quelle image de la Suisse est inculquée aux élèves dans le cadre de l'enseignement valaisan de l'histoire. Pour ce faire, nous avons choisi une analyse de contenu permettant de relever les aspects de la nation suisse présents dans les documents de notre corpus. L'analyse des manuels a montré que la manière de concevoir l'histoire scolaire a eu une grande influence sur la manière de présenter la nation suisse. L'ouvrage d'Albasini *et al.* a voulu se dégager de l'exaltation des grandes batailles et des représentations idéologiques par son approche plus critique et thématique. La nation helvétique, dans ce manuel, est ainsi centrée sur une souveraineté plus globale avec des bases territoriales mais aussi politiques et juridiques. Le manuel d'Albasini *et al.* donne ainsi, au niveau de la nation, une plus grande importance aux éléments qui font aujourd'hui la particularité du système politique suisse. L'affaiblissement de la mémoire nationale, composante idéologique de l'identité, s'est traduit par la disparition de références aux lieux de commémoration, à une quantité de héros nationaux, et à une désacralisation du mythe de Guillaume Tell. L'histoire scolaire suisse s'est ainsi séparée de ses fins morales et patriotiques de sorte que l'élève puisse se positionner de manière critique par rapport au passé de son pays. Malgré ces efforts au niveau du contenu du manuel actuel, l'analyse des documents, utilisés par les enseignants en plus du livre, a mis en évidence le retour en force des batailles et de certains héros et légendes qui étaient caractéristiques des anciens manuels. Un écart est donc constaté entre le curriculum formel, proposé par le contenu du manuel, et le curriculum réel, proposé par les apports concrets des enseignants.

8.2 Analyse critique et prolongements possibles

Après avoir interprété les données obtenues à la lumière des questions de recherche et des concepts présentés, il est important de porter notre attention sur les éléments qui ont permis de réaliser cette recherche. Pour ce faire, nous avons revu de manière chronologique chacune des étapes de ce mémoire sous un œil critique.

En ce qui concerne la partie théorique, nous pensons qu'il était judicieux de relever l'évolution des recherches sur le curriculum et de l'enseignement de l'histoire. Ces éléments ont permis de mieux comprendre les enjeux de la recherche en l'inscrivant dans un contexte particulier. Notre étude s'inscrivait en l'occurrence dans la lignée d'une quantité de recherches sociologiques sur le curriculum. De son côté, la problématique au sujet de l'enseignement et du manuel d'histoire a permis de donner un éclairage significatif sur l'évolution de l'image nationale dans les livres scolaires. L'influence de l'école des Annales et des nouvelles théories pédagogiques avait effectivement permis de comprendre pourquoi l'histoire-bataille et les représentations idéologiques ont diminué. Nous constatons néanmoins que trop de pages furent consacrées à la théorie. Les concepts étaient peut-être trop détaillés. Il nous était difficile de présenter de manière concise ces notions car le mythe et la nation étaient des concepts difficilement définissables. Nous avons dû en l'occurrence nous appuyer sur de nombreux auteurs pour cerner plus précisément ces concepts à l'aide d'indicateurs opérationnels en fonction des buts de notre recherche. Malgré l'importance du cadre conceptuel, nous sommes d'avis que les notions de nation et mythe étaient judicieusement choisies du fait qu'elles ont permis d'analyser et d'interpréter concrètement le contenu des différents documents analysés. Le questionnement et les modèles d'analyse élaborés à partir de ces concepts ont pu s'adapter systématiquement au contenu de chaque document. La définition de ces différentes notions a en outre permis d'expliquer et de comprendre les données obtenues. Grâce à l'apport du mythe nous avons pu comprendre le rôle et le déclin de la composante idéologique de l'identité nationale dans les différents manuels.

Au niveau de la méthodologie, le choix de l'analyse de contenu s'imposait car cette méthode permet de faire apparaître, selon Bardin (1977), les significations cachées d'une forme de communication, ce qui correspondait exactement à l'intention de notre recherche. La force de notre modèle d'analyse était de pouvoir observer chacun des aspects d'une nation dans des contenus textuels et iconographiques au travers d'un regard diachronique. Il était cohérent car il découlait de la problématique et des concepts présentés dans la partie théorique. Il nous a fourni en l'occurrence des données pertinentes quant à l'évolution de l'image de la nation dans les ouvrages scolaires. Elaboré de manière indépendante au texte analysé, ce modèle permettait de mettre en évidence une image globale de la nation helvétique en classant les différents éléments traités selon nos grilles d'analyse. Cette approche avait en outre l'intérêt de se différencier de la comparaison textuelle de documents que les autres chercheurs suisses, cités dans la problématique, avaient utilisés. Bluteau (2005) avait en effet comparé les différentes manières de traiter une même bataille ou un même mythe pour observer comment la Suisse médiévale est présentée dans les manuels scolaires.

Cependant, nous avons très vite connu certaines limites dans notre approche en raison de l'ampleur des documents analysés. Pour être exhaustif, il aurait fallu, pour chaque manuel, analyser tout le contenu en rapport avec la Suisse. Ce travail était beaucoup trop vaste. C'est pourquoi, nous nous sommes centré sur l'histoire médiévale du pays, ce qui ne rend pas compte de l'image moderne de la Suisse dans laquelle les composantes culturelles et économiques auraient certainement pris plus d'importance. La classification thématique des contenus iconographiques et textuels empêchait en outre de porter un regard plus pointu sur le fond et la manière dont l'histoire suisse est écrite

comme ce fut le cas par l'analyse du mythe de Guillaume Tell. L'analyse textuelle et iconographique plus détaillée de ce récit avait en effet pu montrer comment le héros uranais avait pu être sacralisé et démythifié par la suite. Une recherche plus vaste à ce niveau aurait donc l'avantage de mesurer de manière plus précise l'impact de la prose utilisée sur l'image véhiculée de la nation. De plus, il aurait été tout aussi pertinent de porter un regard synchronique sur l'image de la nation en n'analysant que des manuels actuellement utilisés dans les écoles suisses. Cette approche aurait permis de relever de manière exhaustive quelle image de la Suisse est actuellement véhiculée à l'école dans plusieurs cantons romands. Cela pourrait faire l'objet d'une recherche complémentaire. Nous avons cependant privilégié une approche diachronique en analysant des manuels de différentes époques car elle avait l'avantage d'identifier et de comprendre l'évolution de l'image nationale dans le contexte valaisan.

Nous pensons enfin que l'analyse et l'interprétation sont cohérentes puisque les données obtenues au travers de l'observation ont permis de répondre aux questions de recherche. Les résultats ne peuvent toutefois pas être généralisés parce que cette étude s'est faite dans un contexte valaisan précis. D'autre part, l'échantillon d'enseignants était très restreint. Nous n'avons interrogé à ce sujet que trois personnes car les documents qu'ils utilisaient en plus du manuel étaient déjà très nombreux. Il fallait du temps pour les analyser et les interpréter. Il serait donc intéressant de porter un intérêt plus grand sur cet aspect dans une recherche de plus grande ampleur. Cela permettrait de comprendre s'il y a réellement un écart significatif entre le curriculum formel et le curriculum réel dans l'enseignement de l'histoire en Valais. La faiblesse de notre échantillon et le manque d'informations sur ce qui se passe réellement en classe ne nous a en effet pas permis d'interpréter cet écart entre le manuel et les documents supplémentaires utilisés par les enseignants. Pour y remédier, il serait intéressant, dans une prochaine recherche, de questionner précisément les enseignants sur leur conception personnelle de la nation helvétique : a-t-elle été influencée par les manuels scolaires ? Il serait en effet judicieux de comparer les représentations des enseignants à ce niveau avec le contenu des manuels qu'ils avaient utilisés en tant qu'élève. De même, il serait tout aussi pertinent de mesurer l'impact du manuel sur la conception que les élèves se font de la nation helvétique. Correspondrait-elle plutôt à l'apport de l'enseignant ou du manuel ? Correspondrait-elle au contraire à des informations véhiculées par d'autres sources d'information ? Cette démarche s'inscrirait ainsi dans la suite des recherches réalisées par Caritey (1993) et Gasabano (2004), cités dans la problématique, qui s'intéressaient à l'impact du contenu des manuels sur les mémoires collectives.

8.3 Apports formatifs

Au terme de ce mémoire, nous pouvons affirmer que cette recherche nous a permis d'évoluer dans le cadre de la formation HEP, en particulier au niveau de l'enseignement de l'histoire. Il faut dire que nos représentations de la branche étaient très influencées par les expériences scolaires vécues en tant qu'élève. Pour nous, l'histoire suisse était avant tout liée aux grandes batailles et aux héros qui ont participé à la construction de la nation. Nous avons un grand intérêt pour les détails concernant le déroulement des batailles et des tactiques militaires. Ce n'est que durant nos études secondaires que nous nous sommes intéressé de manière plus précise à la politique interne et à l'économie nationale. Notre rapport au manuel¹⁹ n'était en l'occurrence pas très fort puisque nous ne l'utilisions jamais pour ce qui est de l'histoire suisse. Notre enseignant nous fournissait essentiellement des photocopies car il trouvait qu'il n'y avait que trop peu d'informations sur l'histoire médiévale du pays. Ce sentiment s'est prolongé durant ma formation à la HEP car lors de nos stages, nous avons constaté que très peu de nos praticiens formateurs

¹⁹ Le manuel utilisé à cette époque était déjà l'ouvrage d'Albasini *et al.*, novateur dans sa nouvelle approche didactique.

louaient le contenu du manuel d'histoire, en particulier au niveau de l'histoire nationale. Même s'ils le jugeaient intéressant au niveau des documents qu'il proposait, ils trouvaient que les événements relatés, comme les batailles, étaient trop succinctement présentés. En fonction de notre expérience en tant qu'élève et stagiaire, nous n'avions guère une image favorable du manuel d'histoire actuel. D'autre part, nous avons suivi à Brigue les cours relatifs à l'enseignement de l'histoire. L'utilisation du manuel d'Albasini *et al.* dans le Valais romand ne nous avait jamais été présentée. Nous avons donc besoin de nous former dans ce domaine (*composante 7.6 Identifier ses besoins de formation présents et futurs et y répondre dans le cadre de la formation initiale et continue*). C'est l'une des raisons qui nous a poussé à choisir ce sujet de mémoire. Nous pensions alors pouvoir comprendre les faiblesses du manuel que de nombreuses personnes revendiquaient.

Or, l'étude des différents manuels scolaires nous a permis de comprendre comment la problématisation de l'histoire a la capacité de se dégager de représentations idéologiques et patriotiques liées au récit unique et cohérent d'un auteur. L'histoire-problème fournit ainsi une vision plus globale, fidèle et complexe de la Suisse en abordant des thèmes qui se rapportent à la nation d'une manière plus diversifiée. En s'inscrivant dans le prolongement de l'école des Annales et des nouvelles pédagogies, le manuel d'Albasini *et al.* fournit en outre les moyens à l'élève de se positionner de manière critique par rapport à son histoire. D'après la préface de cet ouvrage, l'élève se forge une autonomie et une indépendance intellectuelle grâce à des méthodes de travail telles que l'observation de documents, la recherche avec formulation d'hypothèses, la réflexion, ... Cette approche de l'enseignement de l'histoire est fidèle aux intentions du plan d'étude actuel (GRAP) datant de 1989. Ces constatations nous ont donc permis de prendre conscience des avantages considérables de cet ouvrage qui nous semblait de prime abord mal conçu. Nous avons ainsi pu, par ce biais, effacer nos préjugés à l'égard du manuel et évoluer dans notre pratique. Sans ce travail, nous aurions certainement dispensé les cours d'histoire suisse comme nous les avons vécus en tant qu'élève. L'autonomie intellectuelle de l'élève à l'égard de l'histoire sera donc à l'avenir au cœur de nos préoccupations grâce aux méthodes de travail prônées par le manuel qui rappellent fortement la compétence de recherche²⁰ que nous avons développée au travers de ce mémoire pour pouvoir évoluer dans notre pratique et se dégager du sens commun.

Pour réaliser ce changement, nous avons dû passer par de nombreuses étapes conformes aux normes de recherche scientifique, prônées en sciences sociales. Le but de ce mémoire était aussi de se familiariser avec ces règles et de se les approprier afin d'évoluer dans notre pratique. Nous avons élaboré une problématique à l'aide de questions de recherche permettant de répondre aux attentes qui ont motivé la réalisation de ce mémoire. Pour ce faire, nous nous sommes informé sur l'état de la recherche dans le domaine et sur les notions en lien avec notre questionnement de départ. Ce travail n'a pu se faire qu'à la suite de recherches bibliographiques de longue haleine en raison de la complexité des concepts en jeu. Ces recherches se sont essentiellement faites à l'université de Genève où nous avons pu nous familiariser avec le logiciel *Francis* permettant de rechercher une quantité d'articles scientifiques en rapport à des thèmes donnés (10.1 *S'approprier des outils de recherche pour faire évoluer sa pratique*). Ce logiciel nous a en l'occurrence fourni une quantité d'informations en rapport au curriculum et au manuel scolaire. Ces données furent ensuite complétées et approfondies à l'aide de différents ouvrages de référence qui nous ont permis de comprendre et de définir précisément les notions en rapport à notre question de départ (curriculum, nation, mythe, enseignement de l'histoire). Il nous a fallu beaucoup de temps pour trouver et présenter ces notions afin qu'elles donnent un éclairage théorique et scientifique pertinent en rapport au thème de ce mémoire. L'analyse de ces concepts nous avait en l'occurrence

²⁰ « Utiliser la recherche pour faire évoluer sa pratique » (Compétence 10 du bilan de compétences de la HEPvs)

permis de mettre en évidence leur relation mutuelle ainsi que les dimensions et composantes qui les constituaient. Ces éléments ont fourni des clés de lecture (indicateurs) nous donnant les moyens de formuler de manière opérationnelle différentes questions de recherche nécessaires à une étude empirique du sujet (10.3 *Elaborer un questionnaire en lien avec la pratique professionnelle à l'aide de référentiels théoriques*). Grâce à ce travail de fond, nous avons pu mettre en place une méthodologie de recherche adéquate à notre questionnaire (10.4 *Construire une méthodologie adéquate pour appréhender la réalité*). L'apport de Bardin (1977) avait en effet montré la pertinence du choix de l'analyse de contenu pour ce qui est de mettre en évidence les éléments implicites du contenu d'une communication. De plus, les grilles de classification utilisées pour l'analyse empirique des données étaient construites d'après la définition des concepts en jeu. La grille d'analyse relative à la nation s'appuyait exactement sur l'analyse théorique de ce concept, étayée par des sources scientifiques. Grâce à toutes ces grilles, l'image implicite de la nation helvétique s'est vue mise en exergue, ce qui nous a permis de répondre précisément à nos questions de recherche. Etant donné que les résultats obtenus étaient très nombreux, nous avons privilégié dans la présentation des données des représentations simples et explicites comme des graphiques, tableaux comparatifs ou des synthèses (10.9 *Communiquer en s'adaptant au public*). Ce travail synthétique nous a grandement facilité l'interprétation des résultats car en pointant les principaux résultats obtenus, nous avons pu mettre en évidence certains phénomènes comme l'impact de la façon de présenter l'histoire (histoire-récit et histoire-problème) sur l'image de la nation. Cette compréhension n'a pu se faire qu'en s'appuyant sur les données empiriques et théoriques. L'analyse des concepts et de leurs relations nous ont effectivement permis d'interpréter les résultats obtenus de manière à répondre à notre questionnaire (10.6 *Savoir lire les résultats de recherche pour actualiser ses connaissances*).

En définitive, ce travail de fond fut riche en apports formatifs. Il nous a donné l'occasion de définir et de s'appropriier des notions que nous n'avions encore jamais abordées de façon aussi pointue. Sa contribution fut en outre essentielle quant à l'appropriation et au respect de la recherche scientifique. Mais, son apport fut surtout essentiel pour notre future pratique professionnelle (10.2 *Utiliser la démarche de recherche pour comprendre la réalité dans un processus d'autoformation*). Il nous a en effet permis de comprendre quels étaient les différents enjeux liés à l'enseignement de l'histoire et plus particulièrement à l'histoire nationale, ce qui nous aidera à améliorer notre pratique dans ce domaine. Nous connaissons désormais les forces et faiblesses de certains manuels scolaires au niveau de l'image nationale qu'ils véhiculent.

8.4 Apports professionnels

Comme l'ont mis en évidence les apports formatifs, l'un des buts de ce mémoire était de nous familiariser avec la didactique de l'histoire, dont nous n'avons pas eu la possibilité de suivre les cours sur le site de St-Maurice. Grâce à ce travail, nous avons compris quels étaient aujourd'hui les enjeux de cette branche au niveau scientifique, pédagogique et didactique. L'analyse du manuel d'histoire d'Albasini *et al.* nous a en effet montré que l'autonomie de l'élève était au centre de ces enjeux. La compétence de recherche développée dans ce mémoire sera à l'avenir essentielle dans notre pratique car les didactiques de l'environnement prônent actuellement l'observation, la quête d'informations, l'expérimentation, l'émission d'hypothèses, l'esprit de synthèse pour favoriser l'autonomie de l'apprenant. Or, toutes ces méthodes de travail sont propres à la recherche scientifique. Nous avons en effet passé par chacune de ces étapes pour réaliser ce mémoire et développer nos compétences en recherche. Cette expérience nous donnera ainsi les moyens de mettre les élèves en recherche pour qu'eux aussi développent certaines compétences favorisant leur autonomie, qui est bien sûr l'une des



premières missions de l'école obligatoire. De plus, cette étude a contribué à nous forger un regard critique à l'égard du contenu des manuels et des apports que nous ferons durant l'enseignement de l'histoire et de la géographie. On les utilise très souvent sans se soucier de l'impact implicite qu'ils peuvent avoir sur l'apprenant. Notre recherche a en effet montré le rôle idéologique que pouvaient avoir certains manuels sur la représentation de la nation. Les nombreuses études faites sur les genres en éducation avaient déjà montré l'importance des implicites concernant la représentation de l'homme et de la femme. Ce mémoire nous a donc permis de construire un point de vue critique à propos du manuel et de l'histoire médiévale de la nation. Nous allons devoir enseigner cette matière à nos futurs élèves. Aussi, nous aborderons le mythe de Guillaume Tell en tenant compte de l'époque où les premières traces écrites furent attestées. Celles-ci remontent à la fin des guerres de Bourgogne où l'unité des Confédérés était prête à exploser. Le genre littéraire du mythe pourrait aussi être étudié en français en parallèle au conte. Le but est que les élèves comprennent le rôle du mythe et du héros comme éléments fédérateurs. En étudiant les différents aspects d'une nation et de l'identité nationale, ce travail nous fournira aussi des pistes de travail dans le cadre d'un enseignement interculturel. Nous espérons que cela nous permettra de faire des ponts entre différentes identités nationales en comparant par exemple notre héros national à celui du pays de l'enfant migrant. La recherche réalisée nous donne ainsi concrètement les moyens d'évoluer et d'améliorer notre pratique.

9 Bibliographie

Albasini, F., Broccard, R & Mermoud, V. (avec Dupuis, P., Roux, E. & Groupe « Connaissance de l'environnement » : Boisset, B., Mudry, A. & Vannay, A.) (1991a). *La vie de nos ancêtres : Du Moyen Âge à nos jours. Histoire 6P*. Sion : Département de l'instruction publique du canton du Valais.

Albasini, F., Broccard, R & Mermoud, V. (avec Dupuis, P., Roux, E. & Groupe « Connaissance de l'environnement » : Boisset, B., Mudry, A. & Vannay, A.) (1991b). *La vie de nos ancêtres : Du Moyen Âge à nos jours. Histoire 6P : Méthodologie*. Sion : Département de l'instruction publique du canton du Valais.

Ansart, P. (1984). Manuels d'histoire et inculcation du rapport affectif au passé. In H. Moniot (Ed.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*. (p.57-75). Berne : Peter Lang.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Berchtold, A. (2004). *Guillaume Tell : Résistant et citoyen du monde*. Carouge-Genève : Editions Zoé

Bluteau, A. (2005). *Personnages, batailles et légendes du Moyen Age suisse dans les manuels scolaires suisses francophones du XX^e siècle*. Mémoire de licence en Psychologie et Sciences de l'éducation : Université de Genève.

Bory, J.-R. (Ed.) (1982a). *L'histoire suisse en Bandes Dessinées : De Conrad le Pacifique à la Bataille de Morat*. Paris : Delachaux & Niestlé.

Bory, J.-R. (Ed.) (1982b). *L'histoire suisse en Bandes Dessinées : Du Service étranger à la fondation de la république helvétique*. Paris : Delachaux & Niestlé.

Caritey, C. (1993). Manuels scolaires et mémoire historique au Québec. *Histoire de l'éducation (N°58)*. Paris : INRP.

Châtelain, P.-Y. (1995). *Ecole et idéologie : les manuels d'histoire suisse dans l'école primaire neuchâteloise (1848-1904)*. Neuchâtel : Cahier de l'institut d'histoire.

Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris : Hachette Education.

Choppin, A. (1993). Les manuels scolaires, Etats et sociétés XIX^e-XX^e siècles. *Revue Histoire de l'éducation (N°58)*. Paris : IRNP.

Dictionnaire historique suisse (1998-2006). Consulté le 5 juillet 2007 dans <http://hls-dhs-dss.ch>.

Eliade, M. (1963). *Aspects du mythe*. Editions Gallimard.

Forquin, J.-C. (1995). Les approches sociologiques du curriculum : orientations théoriques et perspectives de recherche. *Revue de la didactologie des langues-cultures (N°98)*. Paris : Didier Erudition.

Gasanabo, J.-D. (2004). *Mémoires et Histoire scolaire : Le cas du Rwanda de 1962 à 1994*. [version informatique] Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation : Genève. Consulté le 24 mai 2006 dans <http://www.unige.ch/cyberdocuments/theses2004/GasabanoJ-D/these.pdf>

Girardet, R. (1986). *Mythes et mythologie politique*. Paris : Editions de Seuil.

Grenon, V., Hasni, A., Larose, F. & Lenoir, Y. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des représentations depuis 1981. [version électronique] *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 26 (n°3), pp. 483-514.

Guyon, S., Mousseau, M.-J. & Tutiaux-Guillon, N. (1993) *Des nations à la Nation. Apprendre et conceptualiser*. Paris : INRP.

Histoire image et propagande (s.d.). Consulté le 21 février 2007 dans <http://www.kleio.ch/Histoire%20image%20et%20propaga.htm>

Leduc, J., Marcos-Alvarez, V. & Le Pellec, J. (1998). *Construire l'histoire*. Midi-Pyrénées : Bertrand-Lacoste.

Marchal, G. P. (1989). Nouvelles approches des mythes fondateurs suisses : l'imaginaire historique des Confédérés à la fin du XV^e siècle. *Itinera*, fasc. 9, pp. 1-24. Bâle : Société Générale Suisse d'Histoire.

Moniot, H. (1984). *Enseigner l'histoire, des manuels à la mémoire*. Berne : Peter Lang.

Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris : Nathan Pédagogie.

Mourre, M. (1996a). Annales (école des). *Dictionnaire encyclopédique d'histoire*. (p. 298). Paris : Bordas.

Mourre, M. (1996b). Sonderbund (guerre du). *Dictionnaire encyclopédique d'histoire*. (pp. 5208-5209). Paris : Bordas.

Palous-Marcus, I. (2001). *L'évolution de l'image de la Suisse et des Suisses inculquée aux élèves par les manuels d'histoire genevois du 20^{ème} siècle : essai sur la construction de l'identité suisse*. Mémoire de licence en Psychologie et Sciences de l'éducation : Université de Genève.

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. [version électronique] In Houssaye, J. (Ed.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, pp. 61-67. Consulté le 12 avril 2006 dans http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html

Pflug, G. (1960). *Histoire de la Suisse*. Fribourg et Valais : Départements de l'instruction publique

Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Reszler, A. (1986). *Mythes et identité de la Suisse*. Genève : Georg Editeur.



Riemenschneider, R. (1984). La confrontation internationale des manuels. Contribution au problème des rapports entre manuels d'histoire et mémoire collective. In Moniot, H. (Ed.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*. (pp.127-141). Berne : Peter Lang.

Sottas, P. (2000). *Histoire des manuels d'histoire à l'école primaire genevoise au XX^e siècle*. Mémoire de licence en Psychologie et Sciences de l'éducation : Université de Genève.

Stunzi, L., Berchtold, A., Hoppe, M., Labhardt, R., de Salis, J.-R. & Schelbert, L. (1973). *Quel Tell ?*. Lausanne : Payot.

Tutiaux-Guillon, N., & Nourrisson, D. (2003), *Identité, Mémoires, Conscience historique*. IUFM Lyon-Saint-Etienne : Publications de l'université de Saint-Etienne.

Zehner, C. (Ed.) (1922). *Histoire illustrée de la Suisse et Précis d'histoire valaisanne*. Sion : Dépôt cantonal du matériel scolaire.

Zehner, C. (Ed.) (1947). *Histoire illustrée de la Suisse et Précis d'histoire valaisanne* (4^e éd. rev. et aug.). Sion : Dépôt cantonal du matériel scolaire.

Table des Annexes

Annexe I : Grille d'analyse relative au concept de nation	II
Annexe II : Grille d'analyse relative à l'iconographie	III
Annexe III : Grille d'analyse relative au mythe.....	IV
Annexe IV : Fresque d'Ernst Stückelberg dans la chapelle de Tell	V
Annexe V : Statue de Guillaume Tell de Kissling	V
Annexe VI : Guillaume Tell et Gessler, peints par Jauslin.....	VI
Annexe VII : Attestation d'authenticité	VII

Annexe I : Grille d'analyse relative au concept de nation

Manuel ou documents analysés :		Indicateurs		Thèmes traités (Nbre de pages)	Images
Dimensions					
Territoire	Composante spatiale	-frontières, description et représentation du territoire (T1) -son nom officiel et ses autres qualificatifs (T2) -liens avec les racines historiques (T3) -climat (T4)			
	Composante économique	-habitat, aménagement du territoire (T5) -espace économique : commerce, marché intérieur. (T6)			
	Composante sociale	-espace social (T7)			
	Total de pages pour le territoire				
	Pourcentage de pages pour le territoire				
Souveraineté	Composante économique	-monnaie (Sv1)			
	Composante spatiale	-défense territoriale : armée, guerres, grandes batailles, indépendance (Sv2) -Appropriation d'un territoire au travers de guerres, traités, batailles, d'alliance... (Sv3)			
	Composante juridique	-principaux droits revendiqués (Sv4) -constitution, charte, pacte, traité... (Sv5)			
	Composante politique	-se construit sur un événement fondateur (révolution, libération, sécession) (Sv6) -s'impose face à des adversaires (Sv7) -organisation interne du pouvoir (assemblées,...), système politique choisi, relations politiques (Sv8) -alliances politiques avec d'autres états extérieurs (Sv9)			
	Total de pages pour la souveraineté				
Pourcentage de pages pour la souveraineté					
Mémoire	Composante idéologique	-monuments et lieux commémoratifs. (M1) -imaginaire s'appuyant sur : les mythes, héros, personnages importants, légendes (M2) -propose des exemples à suivre et à ne pas suivre (M3)			
	Total de pages pour la mémoire				
	Pourcentage de pages pour la mémoire				
Identité	Composante idéologique	-mémoire commune (cf. Mémoire) (Id1)			
	Composante symbolique	-attachement à un nom, symbole, devise, emblème, hymne,... (Id2)			
	Composante culturelle	-Culture partagée : religion, valeurs, langue, patrimoine, mœurs, tradition,... (Id3) -distinction nette entre « nous » et « eux » par la pratique de l'inclusion-exclusion (Id4)			
	Total de pages pour l'identité				
Pourcentage de pages pour l'identité					
Souche	Composante humaine	-référence au groupe humain (ancêtres) (So1) : manière de le représenter, de le décrire (personnages, costumes, outils, matériel,...) -affirmation d'une généalogie commune (So2) justifiée par un ensemble de traits hérités de : • traits physiques (race) • caractère, manière d'être, de se sentir, de penser, de croire • culture et tradition			
	Total de pages pour la souche				
	Pourcentage de pages pour la souche				
Nombre total de pages					
Pourcentage					

Annexe II : Grille d'analyse relative à l'iconographie

Manuel ou documents analysés :		
Dimensions	Indicateurs	Images
Territoire	-frontières, description et représentation du territoire (T1)	
	-son nom officiel et ses autres qualificatifs (T2)	
	-liens avec les racines historiques (T3)	
	-climat (T4)	
	-habitat, aménagement du territoire (T5)	
	-espace économique : commerce, marché intérieur. (T6)	
	-espace social (T7)	
	Nombre total d'images pour le territoire	
	Pourcentage d'images pour le territoire	
Souveraineté	-monnaie (Sv1)	
	-défense territoriale : armée, guerres, grandes batailles, indépendance (Sv2)	
	-Appropriation d'un territoire ¹ au travers de guerres, traités, batailles, d'alliance... (Sv3)	
	-principaux droits revendiqués (Sv4)	
	-constitution, charte, pacte, traité,... (Sv5)	
	-se construit sur un événement fondateur (révolution, libération, sécession) (Sv6)	
	-s'impose face à des adversaires (Sv7)	
	-organisation interne du pouvoir (assemblées,...), système politique choisi, relations politiques (Sv8)	
	-alliances politiques avec d'autres états extérieurs (Sv9)	
	Nombre total d'images pour la souveraineté	
	Pourcentage d'images pour la souveraineté	
Mémoire	-monuments et lieux commémoratifs. (M1)	
	-imaginaire s'appuyant sur : les mythes, héros, personnages importants, légendes (M2)	
	-propose des exemples à suivre et à ne pas suivre (M3)	
	Nombre d'images pour la mémoire	
	Pourcentage d'images pour la mémoire	
Identité	-mémoire commune (cf. Mémoire) (Id1)	
	-attachement à un nom, symbole, devise, emblème, hymne,... (Id2)	
	-Culture partagée : religion, valeurs, langue, patrimoine, mœurs, tradition,... (Id3)	
	-distinction nette entre « nous » et « eux » par la pratique de l'inclusion-exclusion (Id4)	
	Nombre d'images pour l'identité	
	Pourcentage d'images pour l'identité	
Souche	-référence au groupe humain (ancêtres) (So1) : manière de le représenter, de le décrire (personnages, costumes, outils, matériel,...)	
	-affirmation d'une généalogie commune (So2) justifiée par un ensemble de traits hérités de : <ul style="list-style-type: none"> • traits physiques (race) • caractère, manière d'être, de se sentir, de penser, de croire • culture et tradition 	
	Nombre d'images pour la souche	
	Pourcentage d'images pour la souche	
Nombre total d'images		
Pourcentage total d'images		100 %

¹ La souveraineté de la nation se détermine par référence à un territoire, existant ou revendiqué qui représente des enjeux mythiques, historiques, juridiques, économiques, politiques,... Elle est garantie par l'indépendance de ce territoire.

Annexe III : Grille d'analyse relative au mythe

Analyse du récit de Tell					
Source et type du texte	Noms et description du héros (Guillaume Tell)	Actions du héros (verbes + compléments)	Nom et description de l'ennemi (Gessler)	Actions des ennemis (verbes + compléments)	Illustrations et leur description et leur type (Source, contexte de composition, type, description des personnages)
Source :					
Type de texte :					
Source :					
Type de texte :					
Source :					
Type de texte :					

Analyse des notes explicatives à propos de Guillaume Tell		
Source des textes	<p><i>Histoire illustrée de la Suisse et précis d'histoire valaisanne.</i> (Zehner, 1922, p.56-58)</p> <p><i>Histoire illustrée de la Suisse et précis d'histoire valaisanne.</i> (Zehner, 1947, p.70-71)</p> <p><i>Histoire de la Suisse</i> (Pflug, 1960, p.80-81)</p> <p><i>Du Moyen Âge à nos jours : la vie de nos ancêtres. Histoire 6P</i> (Albasini et al., 1991a, pp.87-88)</p> <p><i>Du Moyen Âge à nos jours : la vie de nos ancêtres. Histoire 6P : Méthodologie</i> (Albasini et al., 1991b, p.155)</p>	
Avertissements ou note en début de texte		

Annexe IV : Fresque d'Ernst Stückelberg dans la chapelle de Tell



Sources : Zehner, 1922, p.57 ; Zehner, 1947, p.70

Annexe V : Statue de Guillaume Tell de Kissling



Sources : Zehner, 1922, p.58 ; Zehner, 1947, p.71

Annexe VI : Guillaume Tell et Gessler, peints par Jauslin



Source : Pflug, 1960, p.81



Annexe VII : Attestation d'authenticité

Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Date :

Signature :