



UNIL | Université de Lausanne

Unicentre  
CH-1015 Lausanne  
<http://serval.unil.ch>

Year : 2013

## Autorité du discours - discours d'autorité : les manuels d'histoire vaudois (1938-1998)

Lyonel Kaufmann

Kaufmann, L. (2013). *Autorité du discours - discours d'autorité : les manuels d'histoire vaudois (1938-1998)*.

Originally published at : Thesis, University of Lausanne

Posted at the University of Lausanne Open Archive.  
<http://serval.unil.ch>

### **Droits d'auteur**

L'Université de Lausanne attire expressément l'attention des utilisateurs sur le fait que tous les documents publiés dans l'Archive SERVAL sont protégés par le droit d'auteur, conformément à la loi fédérale sur le droit d'auteur et les droits voisins (LDA). A ce titre, il est indispensable d'obtenir le consentement préalable de l'auteur et/ou de l'éditeur avant toute utilisation d'une oeuvre ou d'une partie d'une oeuvre ne relevant pas d'une utilisation à des fins personnelles au sens de la LDA (art. 19, al. 1 lettre a). A défaut, tout contrevenant s'expose aux sanctions prévues par cette loi. Nous déclinons toute responsabilité en la matière.

### **Copyright**

The University of Lausanne expressly draws the attention of users to the fact that all documents published in the SERVAL Archive are protected by copyright in accordance with federal law on copyright and similar rights (LDA). Accordingly it is indispensable to obtain prior consent from the author and/or publisher before any use of a work or part of a work for purposes other than personal use within the meaning of LDA (art. 19, para. 1 letter a). Failure to do so will expose offenders to the sanctions laid down by this law. We accept no liability in this respect.



UNIL | Université de Lausanne

Faculté des lettres

FACULTÉ DES LETTRES

SECTION DE FRANÇAIS MODERNE

Autorité du discours – Discours d'autorité : les manuels  
d'histoire vaudois (1938-1998)

THÈSE DE DOCTORAT

présentée à la

Faculté des lettres  
de l'Université de Lausanne

pour l'obtention du grade de  
Docteur ès lettres

par

Lyonel Kaufmann

Directeur de thèse

Jean-Michel Adam

LAUSANNE  
2013

# IMPRIMATUR

Le Décanat de la Faculté des lettres, sur le rapport d'une commission composée de :

**Directeur de thèse :**

Monsieur Jean-Michel ADAM

Professeur honoraire, Faculté des lettres, Université  
de Lausanne

**Membres du jury :**

Monsieur Marcel BURGER

MER1 et Président du CLSL, Faculté des lettres,  
Université de Lausanne

Monsieur Christoph CONRAD

Professeur, Université de Genève

autorise l'impression de la thèse de doctorat de

**MONSIEUR LYONEL KAUFMANN**

intitulée

**Autorité du discours – Discours d'autorité : les manuels d'histoire vaudois (1938-1998).**

sans se prononcer sur les opinions du candidat / de la candidate.

La Faculté des lettres, conformément à son règlement, ne décerne aucune mention.

Lausanne, le 20 décembre 2013

  
François Rosset  
Doyen de la Faculté des lettres

# Table des matières

Index des tableaux et figures.....	7
Liste des abréviations.....	9

## Introduction ..... 11

<b>1. Objet d'étude</b> .....	<b>11</b>
<b>2. Méthode de travail et d'analyse</b> .....	<b>19</b>
2.1. Etat actuel de la recherche.....	19
2.2. Quelle aide de l'analyse linguistique du discours?.....	24
2.3. Travailler par comparaison.....	26
2.4. Le corpus des manuels d'histoire retenu.....	30
2.5. Hypothèses de travail.....	37
<b>3. Histoire et analyse du discours (AD)</b> .....	<b>41</b>
3.1. Le discours comme objet de l'histoire.....	41
3.2. L'écriture de l'histoire comme objet de l'analyse du discours.....	45

## Première partie :

### Le manuel d'histoire : un genre hybride .....51

<b>4. Le manuel d'histoire : étude d'un genre</b> .....	<b>53</b>
4.1. Genre de discours : cadrage théorique.....	53
4.2. Les genres disciplinaires : entre interdépendance et interaction.....	54
4.3. Le genre manuel d'histoire : essai de modélisation.....	58
<b>5. Paratextualité et manuels scolaires</b> .....	<b>63</b>
5.1. De la péri-textualité du texte journalistique à celle des manuels.....	63
5.2. Le péri-texte des manuels.....	64
5.3. L'hyperstructure.....	65
5.4. Les fonctions des ensembles rédactionnels.....	70
<b>6. Le péri-texte des manuels d'histoire</b> .....	<b>75</b>
6.1. Le manuel et les documents-images.....	76
6.2. Degré d'iconicité des péri-textes présents dans les manuels scolaires.....	85
6.3. La grille d'analyse des péri-textes des manuels d'histoire.....	90

## Deuxième partie :

### Écriture et mise en scène de l'histoire .....95

<b>7. Les manuels Michaud (1939) et Grandjean &amp; Jeanrenaud (1941)</b> .....	<b>97</b>
7.1. Présentation des manuels.....	97
7.2. La jaquette de couverture.....	99
7.3. La table des matières et l'organisation globale du manuel.....	102
7.4. Un chapitre-type : les guerres de Sempach et de Naefels.....	107
7.5. Le manuel et ses péri-textes iconographiques.....	118
7.6. Le manuel et ses péri-textes textuels.....	128
7.7. Conclusion : le genre des manuels vaudois.....	128
<b>8. La collection Panchaud : évolution ou tournant?</b> .....	<b>133</b>
8.1. Présentation des manuels.....	133
8.2. Jaquettes de couverture.....	138

8.3. Les tables des matières et l'organisation globale des manuels.....	143
8.4. Un chapitre-type : les guerres de Sempach et de Naefels.....	165
8.5. Les manuels et leurs péritextes iconographiques.....	169
8.6. Les manuels et leurs péritextes textuels.....	173
8.7. L'évolution de la collection.....	179
8.8. Apparition d'un auxiliaire : le recueil de documents.....	181
8.9. �volution ou tournant du genre «secondaire» ?.....	183
<b>9. La collection Bourgeois &amp; Rouyet : une �cole, deux versions.....</b>	<b>189</b>
9.1. Présentation des manuels.....	189
9.2. Jaquettes de couverture.....	192
9.3. Organisation des manuels.....	195
9.4. Un chapitre-type : les guerres de Sempach et de N�fels.....	207
9.5. L'histoire suisse et les manuels de la collection.....	210
9.6. Les manuels et leurs péritextes iconographiques.....	212
9.7. Les manuels et leurs péritextes textuels.....	216
9.8. Les livres du maître et l'index.....	218
9.9. Conclusion : le triomphe du modèle de l'histoire savante.....	227

## Troisième partie :

### Comment l'autorité vient au discours.....231

<b>10. Introduction.....</b>	<b>233</b>
<b>11. A l'articulation de la science, de l'Etat et de la pédagogie : les désignations auctoriales.....</b>	<b>235</b>
11.1. Le canton de Vaud et les éditeurs scolaires.....	235
11.2. La désignation des directeurs de collection et des auteurs.....	240
11.3. La comparaison des désignations entre la collection Gilliard et le manuel Grandjean & Jeanrenaud.....	242
11.4. L'évolution des désignations dans les collections de manuels du secondaire.....	245
<b>12. Photographie d'un groupe social : les directeurs et auteurs de manuels d'histoire vaudois.....</b>	<b>249</b>
12.1. Les auteurs des manuels primaires: Henri Grandjean & Henri Jeanrenaud.....	249
12.2. Les directeurs de collection des manuels du secondaire vaudois.....	250
12.3. Les auteurs de manuels du secondaire vaudois.....	253
12.4. Du côté des auteurs de manuels fribourgeois.....	260
12.5. Arrêt sur image : les manuels d'histoire du secondaire.....	265
<b>13. A l'articulation de la science, de l'Etat et de la pédagogie : pr�fices et avant-propos.....</b>	<b>269</b>
13.1. 1974 ou la bataille d'Hernani de l'enseignement de l'histoire vaudois.....	269
13.2. Pr�fices et avant-propos : il nous faut changer parce que... ..	277
<b>14. Le Grandjean &amp; Jeanrenaud : un manuel en guerre pour une Suisse arc-boutée sur elle-même.....</b>	<b>287</b>
14.1. Prologue.....	287
14.2. Une histoire placée sous un patronage libéral-radical et vaudois de préférence.....	291
14.3. L'année 1941.....	301
14.4. Un manuel comme traduction scolaire de la Défense spirituelle.....	304
14.5. Après 1945: un manuel qui perdure.....	314
14.6. En guise de conclusion.....	316

<b>15. Des manuels au service du Sonderfall helvétique.....</b>	<b>317</b>
15.1. Le Sonderfall helvétique .....	317
15.2. Les légendes nationales et les manuels scolaires .....	319
15.3. Le manuel W. Rosier et les légendes nationales .....	320
15.4. Des légendes nationales dans la tourmente des années 1930 et 1940.....	322
15.5. Le manuel Giddey ou la politique du consensus scolaire et politique.....	327
15.6. Le tournant des années 1970 : déboulonnons le mythe.....	331
15.7. La collection Bourgeois & Rouyet : entre deux rives ?.....	335
<b>16. Collection Bourgeois &amp; Rouyet : une histoire de série B ?.....</b>	<b>343</b>
16.1. Les tables des matières .....	343
16.2. Un exemple significatif de réécriture : les Arabes, l’islam et les Croisades .....	345
16.3. Belles histoires de la Suisse en version B.....	359
16.4. Quand réécrire équivaut à reproduire les vieilles antiennes.....	367

<b>Conclusion.....</b>	<b>369</b>
17. L’autorité du discours des manuels d’histoire vaudois .....	371
18. Discours d’autorité ou comment l’autorité vient au discours.....	375
19. C’est une évidence : et alors ? .....	383
20. L’histoire suisse à l’école: histoire vivante ou histoire morte ? .....	385

<b>Bibliographie.....</b>	<b>387</b>
21. Corpus .....	387
22. Littérature secondaire.....	391

<b>Annexe 1:</b>	
<b>Les péritextes dans les manuels d’histoire vaudois .....</b>	<b>405</b>

<b>Annexe 2 :</b>	
<b>Les tables des matières des manuels .....</b>	<b>419</b>

<b>Annexe 3 :</b>	
<b>Préfaces des manuels d’histoire.....</b>	<b>455</b>

<b>Remerciements.....</b>	<b>479</b>
---------------------------	------------



# Index des tableaux et figures

## Index des tableaux

Tableau 1: La bataille de Sempach dans le manuel Fragnière et la Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses.....	28
Tableau 2: Les légendes nationales Histoire de la Suisse (Michaud 1947) et Histoire générale du XIV <sup>e</sup> au XVIII <sup>e</sup> (Giddey 1968) .....	30
Tableau 3: Les caractéristiques éditoriales des manuels Michaud (1939) et Grandjean & Jeanrenaud (1941) .....	99
Tableau 4: Nombre de pages par chapitre du manuel Michaud (1939) .....	102
Tableau 5: Nombre de pages par chapitre du manuel Grandjean & Jeanrenaud (1941) .....	104
Tableau 6: Grandjean & Jeanrenaud - Schéma narratif et temps verbaux.....	109
Tableau 7: Découpage des chapitres «Guerre de Sempach et de Næfels».....	113
Tableau 8: Introduction des chapitres «Guerre de Sempach et de Næfels».....	115
Tableau 9: Comparaison des légendes des manuels Michaud et Grandjean & Jeanrenaud ..	122
Tableau 10: Les caractéristiques éditoriales de la collection Panchaud .....	138
Tableau 11: Nombre de pages par chapitre du manuel Badoux & Déglon .....	144
Tableau 12: Nombre de pages par chapitre du manuel Giddey .....	151
Tableau 13: L'organisation des chapitres consacrés à la Renaissance par les manuels Perrin (1939) et Giddey (1957) .....	156
Tableau 14: La réécriture du manuel Michaud (1939) par le manuel Giddey (1957) : l'exemple d'Arnold de Winkelried.....	167
Tableau 15: Découpage de la période «1939-19.. - Les débuts de l'ère atomique».....	181
Tableau 16: Les caractéristiques éditoriales de la collection Bourgeois & Rouyet.....	190
Tableau 17: Nombre de pages par chapitre du volume Le Moyen-Age. Les Temps modernes.....	196
Tableau 18: L'organisation de la matière concernant les Arabes et l'islam .....	197
Tableau 19: Énoncés d'activités d'élèves proposées par les livres du maître (6 <sup>e</sup> à 9 <sup>e</sup> années) de la collection Bourgeois & Rouyet .....	224
Tableau 20: Le Grandjean & Jeanrenaud et la <i>Défense spirituelle</i> .....	311
Tableau 21: Les légendes nationales dans les manuels Grandjean & Jeanrenaud et Michaud .....	325
Tableau 22: La révolte contre les baillis dans les manuels Michaud & Giddey.....	330
Tableau 23: Les Arabes et l'islam : organisation des titres et sous-titres du chapitre .....	347
Tableau 24: Les Arabes et l'islam : le vocabulaire historique mis en évidence .....	348
Tableau 25: Les Arabes et l'islam : l'emploi du terme d'Empire .....	349
Tableau 26: Les Arabes et l'islam : les péri-textes des versions A et B.....	350
Tableau 27: Version B : péri-textes à caractère littéraire .....	352
Tableau 28: Versions A et B : péri-textes communs à caractère littéraire.....	353
Tableau 29: Les manuels vaudois du secondaire et les croisades.....	355
Tableau 30: La prise de Jérusalem .....	358
Tableau 31: Croisades : les chapeaux de chapitres des versions A et B.....	359
Tableau 32: L'entrée de Zurich dans la Confédération dans les manuels vaudois .....	361
Tableau 33: La fondation légendaire de la Confédération dans les manuels d'histoire vaudois ..	365
Tableau 34: Typologie des péri-textes images et mixtes dans le manuel Michaud et le manuel Grandjean & Jeanrenaud .....	407
Tableau 35: Typologie des péri-textes images et mixtes dans les manuels Giddey (1957) et Chevallaz (1962).....	408
Tableau 36: Typologie des péri-textes images et mixtes dans la collection des manuels Bourgeois & Rouyet.....	409
Tableau 37: Typologie des péri-textes textuels et éditoriaux des manuels Michaud (1939) et Grandjean & Jeanrenaud (2 <sup>e</sup> édition de 1944) .....	410
Tableau 38: Typologie des péri-textes textuels et des péri-textes éditoriaux de la Collection Panchaud.....	411
Tableau 39: Typologie des péri-textes textuels et des péri-textes éditoriaux consacrés à l'histoire suisse de la Collection Bourgeois & Rouyet.....	412

Tableau 40: Répartition des péri-textes images et mixtes pour le manuel Grandjean & Jeanrenaud (2 <sup>e</sup> édition de 1944) .....	413
Tableau 41: Répartition des péri-textes images et mixtes pour le manuel Michaud (édition de 1939) .....	414
Tableau 42: Répartition des péri-textes images et mixtes pour le manuel Giddey (édition de 1957) .....	415
Tableau 43: Répartition des péri-textes images et mixtes pour le manuel Chevallaz (édition de 1962) .....	416
Tableau 44: Répartition des péri-textes images et mixtes pour le manuel Le Moyen-Age. Les Temps modernes (version A).....	417
Tableau 45: Répartition des péri-textes images et mixtes pour le manuel L'Epoque contemporaine (version A).....	418

## Index des figures

Figure 1: Les manuels d'histoire utilisés dans le canton de Vaud de 1938 à 2011 (élèves de 10-16 ans) .....	35
Figure 2: Registers, genre and disciplines in academic discourses Bhatia (2005 : 32) .....	58
Figure 3: Modélisation du genre «manuel d'histoire à vocation scolaire».....	60
Figure 4: Sommaire Dossier «Alexandre le Grand : Portrait d'un conquérant» (L'Histoire, n° 188 1995 : 22-23).....	66
Figure 5: «Alexandre, le roi du monde» (L'Histoire, n° 188 1995 : 24-25).....	68
Figure 6: Double page du manuel Fragnière consacrée aux villages lacustres (Histoire suisse 1984 : 12-13) .....	71
Figure 7: Les deux pages du manuel Pfulg consacrées aux villages lacustres (1960: 12-13) .....	72
Figure 8: Jaquette de couverture du Manuel Michaud .....	100
Figure 9: Jaquette de couverture du Manuel Grandjean & Jeanrenaud .....	101
Figure 10: De gauche à droite, posés l'un à côté de l'autre, le Badoux & Déglon, le Giddey et enfin le Chevallaz dans leur première édition de 1957-1958. ....	136
Figure 11: A gauche, la jaquette de couverture du Badoux & Déglon (1957). A droite, la jaquette de couverture du Bonnard & Baechtold (1938). ....	136
Figure 12: Jaquette de couverture du Manuel Giddey - édition 1957 .....	139
Figure 13: Badoux & Déglon (1958) – Jaquette de couverture .....	140
Figure 14: Jaquette de couverture du Manuel Chevallaz - édition de 1957 .....	142
Figure 15: Jaquette de couverture Moyen-Age - Temps modernes (Andenmatten & al.) .....	192
Figure 16: Jaquette de couverture Epoque contemporaine (Bourquin & al.) .....	193
Figure 17: Jaquette de couverture Antiquité (Charbonnet & Mottas).....	194
Figure 18: Reynold, G. d. (1941). La Suisse est devant son destin. 1291 : être ou ne pas être. 1941: être ou ne plus être. Genève: E. de L'Écho illustré et Grandjean, H. & Jeanrenaud, H. (1941). Histoire de la Suisse. Lausanne: Payot.....	303
Figure 19: Les Trois Croix (1939) Grandjean & Jeanrenaud 1941 : 218.....	304
Figure 20: Exposition nationale, Zurich 1939. Source: Fonds d'archives, ETH-Bibliothek, Zurich .....	305
Figure 21: La coopération dans l'histoire suisse. Exposition nationale, Zurich 1939. Source: Fonds d'archives. ETH-Bibliothek, Zurich .....	305
Figure 22: «Wehrbereitschaft» (Préparation militaire). Sculpture de Hans Brandenberger. Exposition nationale, Zurich 1939. Source: Fonds d'archives. ETH-Bibliothek, Zurich.....	307
Figure 23: Fête du 1 <sup>er</sup> août. Grandjean & Jeanrenaud 1941 : 3.....	308
Figure 24: Illustration de banneret. Reynold 1940 : 11 .....	309
Figure 25: Illustration de bannerets. Vallière 1913 : 41.....	309

## Liste des abréviations utilisées

ACV	Archives cantonales vaudoises
AD	Analyse de discours
ADF	Ecole française d'Analyse de discours
Bordas I & II	Collection de manuels français adaptés pour la Suisse romande et utilisés dans le canton de Vaud entre 1986 et 1994
CDIP	Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CIRCE	Commission intercantonale romande pour la Coordination de l'enseignement, créée en 1967 par la CDIP
CRL	Commission de référence et de lecture, créée pour la réalisation des manuels de la collection Bourgeois & Rouyet
DHBS	Dictionnaire historique et biographique de la Suisse
DHS	Dictionnaire historique suisse
DIPC	Département de l'Instruction publique et des Cultes
DFJ	Département de la Formation et de la Jeunesse
HEIG-VD	Haute école d'ingénierie et de gestion du canton de Vaud
HEP	Haute école pédagogique
LEP	Editions Loisirs et Pédagogie, sises au Mont-sur-Lausanne
NHSS	Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
PER	Plan d'études romand
PEV	Plan d'études vaudois
SAV	Société académique vaudoise
SDN	Société des nations
SPES	Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire
SSP	Faculté des Sciences sociales et politiques
SVHA	Société vaudoise d'histoire et d'archéologie
SVUP	Société vaudoise d'utilité publique
VS	Voie secondaire de baccalauréat, filière des études secondaires collégiales conduisant au Gymnase (Lycée)
VSG	Voie secondaire générale, filière d'études secondaires collégiales conduisant aux écoles de voie diplôme et aux apprentissages professionnels
VSO	Voie secondaire générale, filière d'études secondaires collégiales conduisant aux apprentissages professionnels



# Introduction

## 1. Objet d'étude

Compte tenu des relations étroites existant entre le pouvoir politique et l'histoire — et plus particulièrement l'enseignement de l'histoire à l'école —, les manuels constituent un objet d'étude privilégié de l'évolution des relations pouvoir/enseignement. Ils fournissent un lieu de médiation privilégié entre les savoirs savants et les savoirs scolaires institutionnels ; ils permettent d'observer les conceptions didactiques préconisées par l'institution scolaire. Si, sous l'égide de l'Etat-nation au 19<sup>e</sup> siècle, les savoirs savants historiques et les savoirs scolaires étaient entremêlés, les rapports se sont complexifiés durant le 20<sup>e</sup> siècle en raison notamment de la prise de distance progressive de l'histoire savante à l'égard du pouvoir. Petit à petit, à partir des années 1930, le concept d'histoire-problème, initié par l'école historique des Annales, dépasse l'histoire-récit de l'école historique positiviste (méthodique) du 19<sup>e</sup> siècle et sa traduction du récit-national au cœur de la leçon d'histoire. Cependant, si après 1945, l'école des Annales, puis la Nouvelle histoire, tendent à s'imposer dans le champ de l'histoire savante francophone, elles se heurtent à une tradition scolaire bien établie et modifient peu et tardivement les curricula, les manuels et les pratiques enseignantes. Progressivement donc, une fracture apparaît entre l'histoire savante et l'histoire scolaire.

Dans cette étude, notre travail envisage l'analyse du manuel d'histoire en tant qu'objet hybride. Il est à la fois porteur d'un texte historien, ouvrage de vulgarisation et de référence, ainsi qu'outil pédagogique-didactique. Par ailleurs, le manuel d'histoire a la charge de transmettre des valeurs, car les finalités attribuées par l'autorité politique, via les autorités scolaires, à l'histoire scolaire comportent toujours une dimension forte de formation du futur citoyen. Au texte de départ sont associés des documents textuels ou iconiques, des résumés, des questions regroupées par chapitre, un glossaire ou une chronologie générale. De plus, ce texte est encadré d'un dispositif didactique plus ou moins explicite : préface, numérotation par paragraphe correspondant à la leçon du jour, dates mises en évidence, aide-mémoire et questions. Par ailleurs, les découpages en livres ou en parties peuvent correspondre à des années (ou parties d'années) de programme. Il sera donc également étudié pour les spécificités d'un sous-genre de discours à définir : les manuels — d'histoire — produits (et utilisés) dans le canton de Vaud au 20<sup>e</sup> siècle.

En conséquence, notre travail se propose d'observer et d'analyser les manuels d'histoire vaudois sous deux modalités préférentielles. Premièrement, celle des formes constitutives et évolutives prises par le manuel pour se construire comme un discours légitimé (deuxième partie : écriture et mise en scène de l'histoire). Deuxièmement, celle de la mise en scène d'une histoire à visée pseudo-pédagogique masquant l'intégration du discours de l'autorité politique (troisième partie : comment l'autorité vient au discours).

En premier lieu, il s'agit donc de traiter et de déterminer l'autorité du discours qui permet à un manuel d'être reconnu et légitimé pour être utilisé en classe comme manuel d'histoire. Nous observerons cette autorité du manuel telle qu'elle apparaît à travers l'objet lui-même. En second lieu, nous observerons le discours de l'autorité, qu'elle soit historienne, pédagogique ou institutionnelle à l'œuvre au sein de ce texte qu'est le manuel d'histoire.

Pour notre travail, nous partons de l'hypothèse que le manuel situé entre deux légitimités, celle du pouvoir et celle de l'histoire savante, se sert avant tout de la deuxième pour mieux imposer la première. Ainsi, contrairement à l'histoire savante, l'histoire scolaire — mise en scène par les manuels — ne s'affranchit que très modérément de la tutelle du pouvoir, y compris jusqu'à une époque récente. Toute histoire de manuel est histoire officielle.

Cette histoire des manuels n'en connaît pas moins une évolution, tant éditoriale et savante que didactique, qu'il conviendra d'observer et d'analyser. Notre questionnement portera notamment sur l'évolution que connaissent les manuels à travers la fragmentation de leur discours. En effet, les manuels d'histoire ont d'abord été des abrégés d'histoire à destination d'un public scolaire, puis progressivement le texte principal a été éclaté en différents sous-ensembles ou complété par d'autres éléments (lectures, sources, documents, exercices, illustrations, graphiques, etc.). Or, ces différents éléments, loin d'apporter des points de vue différents ou divergents, participent en définitive au renforcement du discours porté par le texte principal des manuels.

Notre travail s'attache non seulement à un type particulier de manuel, le manuel d'histoire, mais également à un espace-temps précis : le manuel vaudois de 1938 à aujourd'hui. Notre acception de «vaudois» est restrictive en la matière : sera manuel d'histoire vaudois tout manuel initié par l'Etat de Vaud<sup>1</sup> (soit le Département de l'instruction publique et des cultes, ci-après DIPC), conçu sous son égide et rédigé par des auteurs du cru. Nous prendrons également en considération les éventuels outils d'accompagnement (livre du maître, recueil de documents, notes méthodologiques, plans d'études).

Nous excluons donc de notre définition de «vaudois» les manuels adoptés par le DIPC, mais conçus en dehors de son contrôle. En effet, il est plus difficile d'analyser ces manuels sous l'angle du discours de l'autorité. De plus, dans les années 1980, les manuels adoptés (collection Bordas et manuel Fragnière d'*Histoire suisse* notamment), mais non conçus par le DIPC, sont la résultante d'une situation transitoire entre la non-reconduction de la collection précédente et le temps nécessaire à la confection de la collection suivante.

---

1. Jusqu'à l'adoption en 2006 de l'article constitutionnel fédéral sur la formation, connu sous son acronyme d'HarmoS, la structure fédéraliste de la Suisse laissait la compétence de l'éducation obligatoire aux cantons. Jusqu'à l'adoption par les cantons suisses francophones le 27 mai 2010 du Plan d'études romand (PER), chaque canton définissait seul son plan d'études et choisissait ses moyens d'enseignement. Ces derniers pouvaient être réalisés cantonalement ou non.

Par ailleurs, nous avons retenu également la période de 1938 à aujourd'hui, car l'année 1938 et celle de 1941 marquent l'apparition de nouveaux manuels d'histoire vaudois tant dans l'ordre scolaire primaire que dans l'ordre scolaire secondaire. Pour la période précédente, il est plus difficile de trouver un tel parallélisme. En outre, le manuel d'histoire primaire précédent a déjà fait l'objet d'un travail de mémoire (Neuenschwander 1995) et d'une publication dans la *Revue Historique vaudoise*. Dans le même numéro, un état de la situation relative aux moyens d'enseignement au niveau secondaire est également dressé jusqu'au début des années 1920 (*Histoire de manuels et manuels d'histoire dans le canton de Vaud (XIX<sup>e</sup> -XX<sup>e</sup> siècle, 1997)*). Pour une bonne compréhension de notre étude, il nous faut préciser qu'en 1938, dans le canton de Vaud, deux ordres scolaires distincts coexistent : une école primaire prenant en charge les élèves de la 1<sup>ère</sup> à la 9<sup>e</sup> année de la scolarité et un collège secondaire prenant en charge les élèves réussissant le concours d'entrée dès la 3<sup>e</sup> année de la scolarité et jusqu'à la 9<sup>e</sup> également. Ce n'est qu'avec la réforme votée en 1984 et mise en œuvre à partir de 1986 que ces ordres scolaires distincts seront réunis à partir de la 5<sup>e</sup> année sous l'appellation de secondaire I. Néanmoins, à l'issue de cette 5<sup>e</sup> année, les élèves sont sélectionnés et répartis en trois voies de la 6<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> années (Voie Secondaire Prégymnasiale, Voie Secondaire Générale et Voie Secondaire à Option). Dans notre étude, les manuels scolaires d'histoire du primaire et du secondaire retenus s'adressent donc à des élèves de même âge, mais répartis dans des ordres scolaires différents. Leur évolution en parallèle trouve donc sa pertinence.

En termes d'analyse du discours, les manuels retenus forment l'Archive (ou le corpus) principale de notre travail. A cette Archive s'ajoutent des textes produits autour de ces manuels par les auteurs et les directeurs de collection ainsi que d'autres productions culturelles et médiatiques produites du temps de la conception des différents manuels. Il s'agit ici d'ouvrages issus de l'histoire savante, de discours politiques, d'une exposition nationale ainsi que d'autres manuels suisses ou français.

Situé à l'intersection des champs linguistique, historique et didactique, notre travail mobilise de manière souple et non systématique différents outils d'analyse et plus précisément ceux issus des méthodes de l'analyse du discours (AD) et du champ linguistique. Néanmoins, notre travail se rattache également à une démarche en histoire culturelle. Par ailleurs, certains aspects traités dans notre troisième partie relèvent d'un travail de type historiographique ou d'élaboration d'une biographie d'un groupe social (les auteurs de manuels d'histoire vaudois). De plus, nous avons choisi d'identifier des situations permettant d'observer soit les manifestations de l'autorité du discours, soit celles du discours de l'autorité, ainsi que l'interaction entre les deux.

Notre méthode de travail et d'écriture s'est organisée autour de trois temps. Le premier temps est celui de la description et de la présentation du manuel d'histoire vaudois pour lui donner forme, matérialité et parole. Le deuxième temps est consacré à son analyse alors que le troisième temps est celui de la mise en relation et en perspective des différents éléments du corpus retenus.

Dans notre première partie, les manuels d'histoire forment un genre spécifique de manuels scolaires. En effet, dès qu'il le saisit ou qu'il le feuillète, son lecteur est en mesure de le distinguer d'un manuel d'orthographe, de grammaire ou de sciences. Ainsi, le manuel d'histoire se compose généralement d'un texte principal auquel d'autres éléments se rattachent, qui lui sont subordonnés et qui interagissent entre eux. Il s'agit principalement des images, graphiques, exercices, encadrés, documents, index et glossaire. Il installe également un rapport plus ou moins direct avec l'histoire savante.

Nous définissons donc le manuel d'histoire comme appartenant à un genre hybride, situé à l'intersection de plusieurs influences et types de discours. Dès lors, nous aurons à définir, dans la première partie, ce genre hybride et à en observer tant les permanences que les évolutions au cours de la période étudiée.

De plus, cette composition spécifique du manuel d'histoire permettra, dans notre deuxième partie, d'observer de quelle manière les trois types de discours d'autorité retenus (l'historien, le pédagogique et l'institutionnel) s'articulent.

Pour notre travail, la notion de genre que nous souhaitons convoquer se rattache au point de vue du genre comme système communicationnel en lien avec l'étude d'une production construite et institutionnalisée : le manuel d'histoire vaudois. Dans ce cadre-là, nous rejoignons les préoccupations relatives aux questions de contrat de communication et de genre situationnel (Charaudeau 2002).

Dans notre deuxième partie consacrée à l'écriture et à la mise en scène de l'histoire par les manuels, nous avons privilégié une approche comparative. Celle-ci a nécessité la détermination d'une systématique de travail identique pour chaque manuel et collection de manuels d'histoire vaudois.

Après avoir présenté la collection et chacun des manuels, nous avons systématiquement observé l'objet «manuel» à travers sa jaquette de couverture, puis nous avons poursuivi notre travail avec sa table des matières afin de déterminer les éléments à examiner en fonction des changements ou régularités constatés à ce stade dans leur organisation ou de l'apparition de nouveaux thèmes ou acteurs. Pour les manuels d'histoire vaudois destinés aux élèves du secondaire, nous observons également la place consacrée à l'histoire suisse au sein de l'histoire générale.

Ensuite, nous avons choisi de travailler sur un même chapitre d'histoire suisse pour pouvoir comparer le manuel du primaire vaudois appartenant à notre période et les manuels d'histoire vaudois du secondaire. Nous avons choisi le chapitre consacré aux guerres de Sempach et de Naefels. A cet égard, il fait ainsi office de chapitre-type ou étalon.

Nous avons choisi ce chapitre, car celui-ci est relativement court et permet donc une observation fine tant du texte principal que des éléments entourant celui-ci. De plus, sous une forme ou une autre, on le retrouve dans tous les manuels de notre corpus et il permet aussi d'observer le traitement d'un personnage légendaire (Winkelried). Par contre, dans le cadre de notre travail, ce chapitre n'est pas étudié par rapport à la place particulière occupée par la bataille de Sempach et Arnold de Winkelried dans la configuration historiographique qui se met en place à la fin des années 1880, lors des commémorations du 600<sup>e</sup> anniversaire de la Confédération ainsi que dans le discours développé dans le cadre de la *Défense spirituelle* depuis l'entre-deux-guerres. En effet, dans son ouvrage *Willen zur Geschichte*, Sascha Buchbinder travaille sur les écrits de Wilhelm Oechsli, Johannes Dierauer et Karl Dändliker, trois historiens suisses importants de cette fin de 19<sup>e</sup> siècle en Suisse, et met en évidence, concernant la bataille de Sempach, la fonction jouée par la légende d'Arnold de Winkelried. Selon Buchbinder, il s'agit pour ces trois auteurs, et plus particulièrement Dändliker, de faire œuvre — au travers du corps sacrificiel d'Arnold de Winkelried — de réconciliation nationale entre les protestants-radicaux et les catholiques-conservateurs. Dans cette construction du récit historique, cette réconciliation forge une nation suisse qui exclut de la communauté nationale tant la population de confession juive que le prolétariat ouvrier politisé (Buchbinder 2002 : 234).

Dans notre troisième partie, nous avons choisi de privilégier — concernant la place occupée par le *Sonderfall* et la *Défense spirituelle* dans le discours de nos manuels d'histoire — l'étude des légendes nationales gravitant autour du pacte de 1291.

En effet, ces légendes nationales occupent une place plus importante et singulière dans notre Archive. Nous avons ainsi découvert que ces pages, associées à la Naissance de la Confédération, ne cessent de prendre de l'importance par rapport à l'ensemble des pages consacrées par nos manuels à l'histoire suisse. De plus, tant les manuels que l'histoire savante ont à se positionner, et éventuellement à se justifier, d'intégrer ces légendes à leur récit historique. Elles forment donc un lieu privilégié d'observation pour notre travail.

En dernier lieu, nous passons à l'examen des péri-textes textuels et iconographiques qui interagissent avec le texte principal. Ils forment des outils précieux pour déterminer à quel type d'histoire ou de pédagogie nos manuels se réfèrent. Pour les besoins de la comparaison, seuls les péri-textes textuels et iconographiques se rapportant à des chapitres ou sous-chapitres d'histoire suisse ont été analysés. Pour conclure le travail en lien avec une collection ou un manuel, nous avons également eu recours à un outil extérieur de comparaison. Celui-ci est principalement constitué par le livre de Nicole Lucas (2001) consacré aux manuels d'histoire secondaire français.

Pour sa part, notre troisième partie est formée d'un ensemble d'études de cas. Si précédemment nous avons établi le genre ou les genres du manuel d'histoire vaudois, nous nous intéresserons plus particulièrement, dans cette troisième partie, aux autorités discursives en jeu au sein de ceux-ci.

Nos principales questions porteront sur les légitimités (scientifique, pédagogique/didactique et institutionnelle/pouvoir) convoquées par le manuel, leur ordre d'importance et le contrat qui en découle avec le lecteur.

Ces différentes légitimités sont mises en évidence, avant même le texte principal du manuel, par le paratexte auctorial (Lane 1992) au travers des désignations des auteurs, d'autres marques de désignation accompagnant les premières pages du livre ou figurent sur sa jaquette, de même que d'indications présentes dans l'avant-propos ou la préface du manuel. Ces éléments fournissent des indications primordiales concernant la manière dont l'autorité manifeste son pouvoir institutionnel. Ils indiquent les dimensions que doit comprendre tout manuel d'histoire pour être légitimé et être utilisé en classe.

Ainsi, à titre d'exemple, il n'est pas neutre que la préface d'un manuel d'histoire soit signée par le Département de l'instruction publique ou un de ses membres. Il en est de même lorsqu'une préface ou un avant-propos remercie ou met en avant la participation des autorités. En effet, cette pratique se rencontre rarement dans d'autres types de manuel.

Dans ce cadre-là, nous nous attacherons en premier lieu à observer et à analyser le rôle, les parcours et les fonctions des auteurs et directeurs de collection ainsi que les choix des éditeurs. L'analyse des désignations auctoriales par les manuels et une approche biographique historique nous permettront de dresser plus finement le portrait de ce groupe social particulier formé de nos directeurs et auteurs de manuels d'histoire vaudois.

Dans un second temps, nous centrerons notre analyse sur les préfaces ou avant-propos des différents manuels. En effet, toute nouvelle collection de manuels se doit de dire au nom de quoi l'ancienne collection serait devenue obsolète. L'ordre de la nouveauté ne s'impose en effet pas de lui-même. Là aussi, nous observerons les instances — pédagogiques, scientifiques, institutionnelles — prioritairement convoquées pour justifier l'introduction d'un nouveau manuel ou d'une collection de manuels.

Les deux études de cas suivantes seront consacrées au discours historique mis en scène au sein des manuels et à son articulation tant avec le discours politique qu'avec l'histoire savante produite au moment de la conception et de la parution de ces manuels. Dans ce cadre-là, il est essentiel que les bases de la comparaison reposent sur cette mise à niveau temporelle consistant à analyser chaque élément de l'Archive avec la production des discours historiques et politiques formulés à la même époque.

En premier lieu, nous avons choisi de travailler plus particulièrement sur le manuel primaire Grandjean & Jeanrenaud qui est édité et diffusé dans les classes à un moment très particulier. En effet, la première édition de ce manuel date de 1941, soit en plein conflit mondial, alors que la Suisse semble plus isolée que jamais et à la merci de l'Allemagne nazie. 1941 est aussi l'année des commémorations officielles du 650<sup>e</sup> anniversaire du pacte de 1291. De plus, sous l'apparence d'une narration et d'un récit historique classique, l'ensemble de ses chapitres répond à une macro-argumentation incluse en toute fin du manuel : «divisés nous périrons, unis nous nous sauverons». En conséquence, son étude nous a paru essentielle pour comprendre de quelle manière le manuel produit un discours afin d'en déterminer la nature et les origines qui s'inscrivent dans le contexte idéologique de la *Défense spirituelle*. En outre, ce travail paraît fondamental par rapport à un manuel qui, au-delà de son contexte très particulier de production et aussi fortement marqué par celui-ci, a poursuivi une très longue carrière dans l'enseignement vaudois et romand. En effet, il a notamment été utilisé dans le canton de Vaud jusqu'au milieu des années 1980 sans que son organisation ou son discours ne subissent de substantielles réorganisations ou réécritures.

L'étude de cas suivante prolonge sur l'ensemble de notre Archive l'observation et son rapport avec le *Sonderfall* helvétique, fortement présent dans le discours de la *Défense spirituelle*. Notre étude porte ici plus particulièrement sur les légendes entourant la Naissance de la Confédération. Comme indiqué précédemment, ces légendes nationales occupent une place particulière, tant dans les manuels que dans l'histoire savante à la sauce helvétique. En relation avec l'histoire positiviste du 19<sup>e</sup> siècle, les auteurs doivent se positionner et éventuellement justifier l'intégration de ces légendes à leur récit historique. Cette étude permet donc d'observer les relations du discours des manuels avec la science historique et le pouvoir politique.

Pour conclure notre troisième partie, notre travail s'attache à l'étude de la déclinaison de notre dernière collection de manuel d'histoire vaudois, la collection Bourgeois & Rouyet, en deux versions, une version A rédigée par des universitaires et une version B, adaptée par des enseignants ou les directeurs de la collection.

Cette collection est singulière dans son procédé et est même unique dans les annales des manuels d'histoire vaudois. Ce travail de réécriture ne peut qu'intriguer quant à l'impact ou l'absence d'impact sur le genre du manuel, quant à l'évolution du genre du manuel d'histoire, à ses rapports avec la version A et ses prédécesseurs, enfin quant à l'histoire telle que présentée aux élèves ou à ses rapports avec l'historiographie et la pédagogie.

Un large champ de questionnement s'ouvre lorsque l'on s'intéresse à ces deux versions et il convenait donc d'y consacrer notre dernière étude, car elle nous permettra de reprendre l'essentiel des points travaillés jusqu'alors et de les mettre en perspective.

Au terme de cette troisième partie, nous aurons donc observé la manière dont le manuel d'histoire construit sa légitimité en tant que discours au travers des instances scientifiques, pédagogiques et politiques qui le composent. Les différentes études de cas permettront de vérifier notre postulat qu'entre deux légitimités, celle du pouvoir et celle de l'histoire savante, le manuel se servirait avant tout de la deuxième pour mieux imposer la première.

## 2. Méthode de travail et d'analyse

### 2.1 Etat actuel de la recherche

#### 2.1.1 Travaux sur les manuels

L'analyse des manuels d'histoire est relativement ancienne. En effet, après le premier conflit mondial, par le biais de contacts franco-allemands ou dans le cadre de la toute jeune Société des Nations (SDN), des commissions internationales sont mises en place et s'attachent à examiner le contenu des manuels d'histoire. A partir de ces enquêtes, des recommandations sont établies pour la rédaction des manuels ou leur révision ; il s'agit alors d'œuvrer pour éliminer les éléments nationalistes ou chauvins présents dans les manuels scolaires, véhicules présumés les plus efficaces d'influence idéologique.<sup>2</sup>

Deux réunions internationales à Oslo en 1928 et à La Haye en 1932 constituent le point d'orgue de ces travaux. En août 1928, le Congrès International des Sciences Historiques à Oslo réunit les représentants de dix-sept pays d'Europe, dont la Suisse, et débouche sur la résolution de constituer une commission d'examen des manuels de divers pays et d'évaluation de leur contenu. Quatre ans plus tard, la conférence internationale sur l'enseignement de l'histoire à La Haye se conclut par la création d'une revue historique ; cette revue ne connut que deux numéros et se donnait pour but de servir la cause de l'entente réciproque entre les nations. Cependant, ces initiatives se heurtent, au début des années trente, à la montée en puissance des régimes totalitaires et la deuxième Conférence internationale sur l'enseignement de l'histoire de Bâle est un échec en raison des polémiques et controverses qui traversent les discussions.

Après le deuxième conflit mondial, le flambeau est repris par l'ONU et plus particulièrement par l'UNESCO. De nouvelles rencontres internationales ont lieu à partir de 1951 sous l'impulsion de l'historien brunswickois Georg Eckert. Ces rencontres débouchent à leur tour sur l'élaboration de recommandations relatives à la rédaction, notamment, des manuels d'histoire (voir Richaudau 1986 et Gérard, Røgiers, Bosman, & Georlette 1993). Il faut signaler tout particulièrement *l'Institut International pour la Révision du Manuel scolaire*, fondé en 1951 par Georg Eckert. A la mort d'Eckert en 1974, l'institut est repris par le Land de Basse-Saxe et devient en 1975 *l'Institut Georg Eckert Centre International de Recherche sur les Manuels Scolaires* à Braunschweig. Georg Eckert et son institut ont conduit depuis 1949 de nombreuses recherches dans la perspective d'analyse des contenus, d'évaluation et de confrontation d'ouvrages d'origines différentes. A sa suite, il a entraîné de multiples projets et nourri de nombreuses publications qui trouvent leur place dans la revue *Internationale Schulbuchforschung*.<sup>3</sup>

---

2. Sur les travaux menés pendant l'entre-deux-guerres, on pourra notamment lire Giuntella, A.-M. (2003) ainsi que Loubes, O. (2001).

3. Sur l'histoire des travaux de G. Eckert et de son institut : Riemenschneider, R. (2000).

Dans une perspective comparable, il faut souligner également les nombreuses initiatives du Conseil de l'Europe à propos de l'enseignement de l'histoire. L'amélioration des manuels scolaires est même le thème de la première activité du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation et l'importance de l'histoire a été soulignée par la Convention culturelle européenne dès 1954. Par cette convention, chaque partie contractante devait notamment encourager «chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes [...]» (*Histoire et interprétations* 1997 : 40).

Les travaux du Conseil de l'Europe s'attachent plus particulièrement à l'enseignement du 20<sup>e</sup> siècle et de l'époque contemporaine. Elles ont même trouvé un souffle nouveau suite aux changements intervenus dans les pays de l'Est européen après la chute du Mur de Berlin en 1989.

Depuis les années soixante-dix, puis quatre-vingts, les recherches autour des manuels ont poursuivi des finalités doubles : améliorer le fonctionnement de l'outil ainsi que lier l'histoire du manuel à celle de l'enseignement et à celle de la pratique scolaire. Dans cette optique, la double lecture historique et sociologique est privilégiée et se centre sur l'étude des politiques d'éducation pour lesquelles le manuel d'histoire semble parfaitement convenir, puisqu'il est à la fois le produit d'une politique et le reflet, à sa manière, d'une société. Dans ce cadre-là, l'approche historique cherche «à repérer les moments où l'évolution historique [des politiques d'éducation] s'infléchit» alors que l'approche sociologique est elle à «l'affût des permanences et des régularités» (Prost 1997 : 222-223). De l'analyse des contenus, nous serions passés à une analyse culturelle des manuels.

Ces dernières années, les études sur la place faite aux genres sexués ou aux minorités dans les manuels se multiplient, que ce soit par exemple celle faite aux femmes ou aux Amérindiens. Par ailleurs, les grands anniversaires historiques, telle la commémoration du 500<sup>e</sup> anniversaire de l'arrivée de Colomb en Amérique ou celle du bicentenaire de la Révolution française, amènent d'autres analyses de contenu des manuels où la vision comparatiste s'ajoute à l'analyse factuelle.

Enfin, l'actualité ou les enjeux sociaux fournissent la base d'autres recherches encore. On peut citer les cas de la place de l'islam dans les manuels, les tensions du Moyen-Orient, les relations postcoloniales ou les flux migratoires. Relativement à l'histoire suisse et à ses manuels, ce sont les pages consacrées au traitement du rôle de la Suisse durant le deuxième conflit mondial, plus particulièrement de son attitude à l'égard des Juifs, qui ont fait l'objet des études les plus attentives dans la prolongement du rapport Bergier.<sup>4</sup> De plus, autour des normes nationales pour l'enseignement de l'histoire aux Etats-Unis (les *National Standards in History*), la critique néoconservatrice américaine s'est attachée à examiner les manuels en usage pour démontrer que ces derniers iraient déjà trop loin dans la place faite aux minorités ou à l'histoire non officielle.<sup>5</sup>

---

4. Bergier, J.-F. (2002). Concernant les manuels, on signalera le travail de Bugnard, P.-P. (1997).

5. Pour une synthèse des recherches des années 1990, voir l'article et la bibliographie de Laville (2001).

Dans le champ français, grâce à Alain Choppin et à son bilan bibliométrique, réalisé avec la banque de données *Emmanuelle*, il apparaît globalement que l'enseignement primaire représente, toutes disciplines confondues, la part très largement majoritaire de tous les publications et travaux se rapportant à l'étude des manuels (Lucas 2001 : 54). Tel est aussi le constat au regard des manuels d'histoire fait par Nicole Lucas qui, par ailleurs, souligne que ces publications s'attachent essentiellement à l'étude des manuels du 18<sup>e</sup> et 19<sup>e</sup> siècle et du tout début du 20<sup>e</sup> siècle. Nous ajouterons qu'il y a même une fascination toujours renouvelée, particulièrement à l'égard de la III<sup>e</sup> République, manuels compris. Les périodes postérieures aux années cinquante «*commencent seulement à faire l'objet de travaux approfondis*» (Lucas 2001 : 21).

Ces deux lacunes relatives au secondaire et à la période postérieure aux années cinquante se trouvent comblées en partie avec l'ouvrage de Nicole Lucas sur l'enseignement de l'histoire dans le secondaire de 1902 à 1992. Son étude porte sur l'analyse des manuels sur les plans épistémologique, sociologique et pédagogique. Au moyen d'une étude quantitative couvrant la période de 1902 à 1992, Lucas travaille à partir des avant-propos, des couvertures de manuel et des textes de référence officiels (instructions et programmes, cadre officiel des contenus à étudier, circulaires, Inspection générale, etc.) auxquels s'ajoutent «*en aval, un pôle centré sur la communication, composé de plusieurs familles de revues [françaises ou étrangères]*»<sup>6</sup> (Lucas 2001 : 55). Elle se propose alors d'«*étudier le manuel dans sa globalité et à travers un certain nombre de «registres» : sa présentation, l'image qu'il donne de lui, ses rapports avec l'institution ou avec la discipline, le projet exprimé, le statut, les types de savoirs énoncés*» (ibid.). En est exclue cependant «*l'étude du langage ou l'étude d'un seul type de document ou d'illustration*» (ibid.).

Au terme de ce travail, Lucas a notamment établi trois grands modèles de référence pour les manuels d'histoire français du secondaire : un modèle encyclopédique, un modèle illustratif et un modèle démonstratif. Chacun de ces modèles apparaît à une date charnière de l'enseignement de l'histoire, de ses finalités et des dispositifs d'enseignement attendus (modèle pédagogique de référence) par l'institution scolaire. De par son travail sur la durée, la construction d'une typologie des manuels d'histoire, la mise en scène des manuels relativement à l'histoire enseignée et l'évolution d'une production de manuels d'histoire, cette étude présente de grandes similitudes avec notre travail et les travaux relatifs à l'inter-, para-textualité, même si son cadre théorique n'est pas directement issu de l'analyse textuelle ou de celle du discours.

A l'aide de Lucas, nous pourrions ainsi déterminer le caractère référentiel ou non des manuels français dans notre production éditoriale vaudoise et mesurer les ressemblances et les différences en rapport aux modèles de référence établis par Lucas tant au niveau conceptuel que chronologique. Le cas échéant, nous serons amenés à construire un ou plusieurs modèles de référence distincts.

---

6. Revue historique, Revue pédagogique, Education nationale, l'Information historique, les Cahiers pédagogiques, les bulletins de l'Association des professeurs d'histoire et géographie (devenus Historiens-Géographes), Histoire de l'éducation, les Amis de Sèvres.

Dans un autre domaine, certains travaux s'attachent aux questions de la lecture des manuels d'histoire par les élèves. Ainsi, Laparra (1991) met en évidence l'opposition entre un discours du manuel qui condense l'information et le discours historien qui procède lui par extension. Pour sa part, Marie-Christine Baquès (2003) s'intéresse à la mise en intrigue de l'histoire offerte par les manuels qui combine étroitement un texte (le récit historique), l'image, les exercices et les rapports entre eux à plusieurs niveaux. Elle constate ainsi que dans les dernières collections (1995), c'est désormais l'agencement des documents — et non plus le récit — qui structure la matière historiographique et le contenu du cours. En outre, le texte est plus ou moins fréquemment remplacé par des dossiers ; auparavant, ceux-ci n'étaient conçus que comme des approfondissements alors que désormais ils recouvrent soit des pages thématiques, soit un apprentissage à réaliser par les élèves ou soit un problème historique à résoudre par les élèves. Au final, Baquès conclut que la construction de ces manuels français introduit un changement dans la fonction même de ceux-ci : *«ce n'est plus un outil fait d'abord pour l'élève, un instrument de lecture et de culture personnelle, mais d'abord un outil pour l'enseignant»* (Baquès 2003 : 106).

Nous concluons ce tour d'horizon avec les travaux d'Henri Moniot (1984 et 1993) qui a examiné les fonctions du manuel d'histoire tant du point de vue de l'élève que de l'enseignant, voire d'un point de vue sociétal. Ainsi, pour l'élève, le manuel est-il réservoir d'informations, référence du savoir et instrument d'apprentissage ainsi que trésor de leçons, révision et exercices ; il joue aussi occasionnellement le rôle de terrain vague de promenade, de rêveries et de consommation personnelle libre, lieu de plaisir et de familiarité. De son côté, le professeur y trouve un auxiliaire, embarqué de bon ou mauvais gré, une bibliothèque de première fréquentation et une mine d'informations, d'idées, de suggestions et de solutions de rechange.

Dans son rôle sociétal, le manuel d'histoire entre en interaction avec la famille de l'élève et amène l'objet livre à domicile et au final,

*il est le témoin, cru facilement déchiffrable, de ce qui se fait et s'enseigne à l'école, on ne s'y fait pas ou plus : image la plus directe et la plus tangible de la réalité scolaire, à partir de laquelle on déduit, on fantasme, on imagine, on espère, on accuse... dans l'ignorance superbe de ce que sont les traits réels de cet objet, pour ses destinataires de principe, dans ses conditions réelles de rencontre. (Moniot 1993 : 199-200)*

### 2.1.2 Intertextualité

L'intertextualité est importante dans notre étude couvrant des manuels d'époques et d'espaces proches, mais différents, car l'analyse textuelle et intertextuelle ne se contente pas de repérer les emprunts d'un manuel à l'autre, mais cherche à en cerner les enjeux. En analysant la manière dont une œuvre s'inscrit dans le sillage d'une tradition et reprend, mais aussi contourne et délaisse un certain nombre de sources, il est possible de montrer comment l'ensemble des valeurs communes à une époque impose une relecture de l'intertexte et en explique les inflexions nouvelles. L'étude de l'intertexte met au jour non seulement la singularité d'une œuvre dans son époque, mais aussi l'évolution en diachronie d'un sujet ou d'une tradition.

Cette nécessité d'un travail sur l'intertextualité s'explique également par les particularités du discours des manuels. En effet, ceux-ci ne permettent guère de retourner à un texte source. Ils produisent ainsi un effet de vérité absolue du discours historique scolaire. De plus, lorsqu'un nouveau manuel invalide de manière indirecte le discours d'un précédent manuel ou d'une tendance historiographique, seul l'enseignant devrait être en mesure de relier le nouveau passage à un intertexte. Mais l'élève également, à d'autres niveaux, relie le manuel à d'autres textes ou à sa représentation de la scène historique et de l'enseignement de l'histoire. Dans le cas présent, on peut considérer l'intertextualité des manuels non plus comme un élément produit par l'écriture, mais comme un effet de lecture : c'est au lecteur qu'il appartient de reconnaître et d'identifier l'intertexte. Pour Michaël Riffaterre, «*l'intertextualité est la perception par le lecteur de rapports entre une œuvre et d'autres, qui l'ont précédée ou suivie*» (Riffaterre 1980 : 4). Il la perçoit comme une contrainte, car si l'intertexte n'est pas perçu, c'est la nature même du texte qui est manquée. Or l'intertexte évolue historiquement : la mémoire, le savoir des lecteurs se modifient avec le temps et le corpus de références commun à une génération change. Les textes paraissent donc voués à devenir illisibles ou à perdre de leur signification dès lors que leur intertextualité devient opaque.

Nous rejoignons aussi Gérard Genette (1982) lorsque celui-ci définit l'intertextualité comme n'étant pas un élément central mais une relation parmi d'autres ; elle intervient au cœur d'un réseau qui définit la littérature dans sa spécificité : la transtextualité, qui inclut cinq types de relations, l'architextualité, la paratextualité, la métatextualité, l'intertextualité et l'hypertextualité. Pour Genette, l'intertextualité relève alors de l'ordre de la citation, du plagiat ou de l'allusion.

### 2.1.3 Discours de l'histoire/Travail de l'historien

Si nous partons de l'hypothèse que l'autorité du discours du manuel se construit notamment en référence à la discipline scientifique «histoire», il convient d'identifier, dans un premier temps, les composantes de ce travail scientifique.

A ce titre, le travail de l'historien est double. D'une part, l'historien utilise un certain nombre de méthodes dans ses recherches. D'autre part, l'historien communique le résultat de ces recherches tout en montrant des éléments de sa méthode de travail et du travail lui-même. Ainsi en est-il des extraits des sources et de leur validation, des tableaux statistiques synthétisant les données récoltées, des références bibliographiques ou des explications en lien avec la démarche entreprise. Tous ces éléments se doivent d'assurer que le discours produit et les résultats obtenus sont le fait d'un travail scientifique, formalisé en premier lieu par l'école positiviste — ou méthodique<sup>7</sup> — française du 19<sup>e</sup> siècle autour de Langlois et Seignebos (1898 : *Introduction aux études historiques*) ou de Gabriel Monod (Éditorial du premier numéro de la *Revue historique* en 1876).

---

7. L'école méthodique s'oppose alors au courant romantique, à l'écriture catholique de l'histoire, et aux nombreux historiens «amateurs» qui proposent des monographies d'histoire locale. En réaction, l'école méthodique met le document au cœur du travail de l'historien, pose la recherche de l'objectivité en privilégiant les faits. Le travail sur les documents est effectué à l'aide d'une grille de lecture rigoureuse reposant sur une critique tant externe qu'interne du document. Enfin, une grande importance est accordée à la formation de l'historien ; on ne peut se dire historien qu'après une thèse.

## 2.2 Quelle aide de l'analyse linguistique du discours?

Notre travail se propose d'utiliser différents outils linguistiques pour mettre en évidence, sur deux plans principaux, le fonctionnement du manuel d'histoire vaudois. Premièrement, de quelle manière le discours du manuel d'histoire construit-il son autorité (légitimité) et quelle histoire donne-t-il à voir et pour quelle pédagogie ? Deuxièmement, de quelle manière le discours du politique s'arroge-t-il l'espace du manuel et au-delà l'enseignement de l'histoire?

A ce titre, l'analyse du discours (AD) nous fournit un ensemble de méthodes et d'outils permettant de confronter les différents éléments du corpus pour en faire ressortir notamment les points de convergence/divergence ainsi que les éléments de permanence et de rupture dans l'espace et dans le temps. L'AD nous permettra également de définir le genre du manuel d'histoire et son sous-genre «le manuel d'histoire vaudois» ainsi que son évolution. Par ailleurs, la linguistique a établi une liste de protocoles minutieux qui permettent la description des différents plans d'un corpus (énonciation, temps des verbes, actes de langage,...) et autour de celui-ci (conditions de production, intertextes, hypotextes, ...). Elle est même parvenue à s'affranchir des limites de la phrase, puis du texte, pour s'attacher aux relations existants, par exemple, entre texte et image. Ce faisant, les démarches linguistiques dépassent le rituel et les limites de la critique interne et externe des sources historiques. De cette manière, il est possible de formaliser différemment et de manière complémentaire une démarche de nature historique.

Les démarches connues sous la dénomination de l'École française d'analyse du discours (ADF) ont étendu le champ de la linguistique au-delà des limites de la phrase-énoncé pour englober des unités de plus en plus larges de la langue et des textes. Les apports de la philosophie (Foucault) ou de la sociologie (Bourdieu) lui ont également permis de prendre en charge les éléments du contexte de production d'un discours, notamment au niveau social et idéologique. Ainsi, la discipline histoire, agent du discours du pouvoir, se transforme-t-elle, à la suite de Foucault notamment, en histoire du discours de ce pouvoir et de sa mise en scène. Elle fonctionne en révélateur des intentions discursives du pouvoir et de la construction du monde qui s'ensuit. Nous partons de l'idée que, d'une manière ou d'une autre, une fois énoncé par la personne autorisée et dans les conditions de production reconnues (Bourdieu)<sup>8</sup>, le discours du pouvoir devient à terme un discours de vérité.

---

8. *«La spécificité du discours d'autorité (cours professoral, sermon, etc.) réside dans le fait qu'il ne suffit pas qu'il soit compris [...], et qu'il n'exerce son effet propre qu'à condition d'être reconnu comme tel. Cette reconnaissance [...] n'est accordée, sur le mode du cela va de soi, que sous certaines conditions, celles qui définissent l'usage légitime : il doit être prononcé par la personne légitimée à le prononcer; le détenteur du skeptron, connu et reconnu comme habilité et habile à produire cette classe particulière de discours, [...] ; il doit être prononcé dans une situation légitime, c'est-à-dire devant les récepteurs légitimes [...], il doit enfin être énoncé dans les formes (syntaxiques, phonétiques, etc.) légitimes.»* (Bourdieu 1982 : 111)

Ainsi, à titre d'exemple, le discours de la Suisse mythique, celui de la neutralité ou celui d'une Suisse toujours menacée par l'étranger ont fini par être vrais. Tellement vrais que, dans les années 1990, un auteur remettant en cause l'existence de Guillaume Tell a reçu des menaces de mort. Tellement vrais qu'à force de discours sur le réduit national, nous sommes menacés d'auto-enfermement au cœur de l'Europe. Et l'histoire scolaire n'y a certainement pas été «étrangère».

Néanmoins, pour ne pas tomber dans le fatalisme désabusé, il convient de préciser que ce discours du pouvoir se confronte toujours à de multiples discours divergents, issus d'autres groupes sociaux. Il en est ainsi du discours sur l'incontournable neutralité et de la «Barque est pleine» des années 1940 qui se heurte à de nombreux témoignages individuels ou collectifs de résistance à la politique officielle ; ce discours d'une «autre Suisse» est toujours porteur d'un «autre avenir».

En résumé, l'analyse du discours (AD) doit nous aider en premier lieu à établir la mise en scène et la nature du discours du pouvoir à l'œuvre dans les manuels d'histoire vaudois. En fonction des destinataires du manuel, il s'agit aussi d'établir les formes discursives prises pour construire la légitimité du discours du manuel d'histoire principalement à l'endroit des enseignants. Malgré les aléas rencontrés par le concept des pratiques discursives, il s'agit bien de faire apparaître les signes par lesquels le manuel parvient à être reconnu tant comme objet d'histoire que comme outil pédagogique.

Pour notre part, nous formulons l'hypothèse que les signes utilisés par les manuels seront différents selon qu'ils sont destinés à être validés par un enseignant primaire non universitaire ou par un enseignant secondaire universitaire.

De plus, comme indiqué au point précédent, les formes discursives utilisées par le manuel d'histoire — et d'autres également — jouent vraisemblablement un rôle non négligeable dans la formation intellectuelle de l'élève, futur citoyen.

En effet, l'absence de nuance ou d'argumentation — même à dose homéopathique — dans le manuel d'histoire primaire, à laquelle s'ajoute par exemple, l'exercice canonique de la rédaction scolaire non argumentée, aboutit en définitive à ne pas former le futur citoyen au débat et à la confrontation d'idées. L'école et le manuel d'histoire tendraient à fabriquer au primaire de simples exécutants.

A l'inverse, le manuel secondaire non seulement complexifie la trame historique au gré des nuances rencontrées, mais propose également une scène énonciative où l'argumentation est présente par instants. Si on y ajoute par exemple l'exercice de la dissertation, la future élite dispose non seulement d'un outil pour une meilleure compréhension historique, mais aussi d'un outil au service de sa domination langagière.

Ainsi, dès le collège, le dispositif d'enseignement-apprentissage — auquel participe un manuel d'histoire de conception fort différente de celui proposé aux élèves du primaire — met à la disposition des enfants de la future élite les outils d'un pouvoir symbolique non négligeable. Le manuel d'histoire participerait donc intrinsèquement à la ségrégation scolaire — déjà à l'œuvre dans une organisation scolaire séparant précocement les élèves dans des ordres scolaires distincts et étanches — et sociale qui limite drastiquement l'accès aux études collégiales, gymnasiales et enfin universitaires. Dans ce cadre, il s'agira d'observer dans quelle mesure la version B de la dernière collection de manuels d'histoire vaudois fait perdurer, jusqu'aux années 1990, cette forme particulière de ségrégation.

### 2.3 Travailler par comparaison

Si nous avons indiqué qu'en raison du positionnement de notre travail à l'intersection des champs linguistique, historique et didactique nous mobilisons différents outils d'analyse, il nous est apparu progressivement qu'à chaque étape nous avons recours à la démarche comparative, démarche qu'il nous faut maintenant expliciter.

En premier, lieu, nous rejoignons la position d'Ute Heidmann ayant trait au comparatisme et à l'analyse du discours qu'elle se propose d'appeler «analyse comparée des discours» (Heidmann 2005). En effet, en premier lieu, il nous importe de retenir la définition du *Dictionnaire historique de la langue française* pour lequel «comparer» signifie : «*rapprocher des objets de nature différente pour en dégager un rapport d'égalité et examiner les rapports de ressemblance et de dissemblance (entre des personnes et des choses)*». Dans le cadre de notre travail, il s'agit justement d'un résumé de nos objectifs méthodologiques. A savoir : déterminer en fonction de différents manuels situés dans l'espace et dans le temps, des niveaux d'analyse et de comparaison les plaçant dans un rapport d'égalité afin d'examiner leur ressemblance et leur dissemblance.

A ce titre, pour y parvenir, il convient, par exemple, de ne pas jauger une situation historique, un événement, un personnage présent dans un manuel au moyen de nos connaissances historiographiques d'aujourd'hui, mais bien de le faire en repérant les écarts et les concordances avec l'historiographie en cours lors de l'élaboration de ce manuel. De même, au niveau didactique, il conviendra de comparer les manuels retenus en fonction des types de manuels d'histoire existant à la même époque ainsi que des modèles didactiques d'enseignement de l'histoire préconisés. Il en sera de même concernant la conception de l'écriture de l'histoire.

Comme l'indique Ute Heidmann, il s'agit de placer les textes à comparer dans un rapport non hiérarchique en élaborant des critères de comparaison ne privilégiant ni l'un, ni l'autre texte et de les comparer en fonction d'une dimension commune aux deux textes.

Par notre formation d'historien et de linguiste, nous adhérons également aux questions de lien dialogique d'un texte avec d'autres textes et nous intégrons donc particulièrement les dimensions de la textualité, de l'intertextualité et de l'instance énonciative (pratiques sociales, distance temporelle, détermination sociale et historique) que Heidmann traduit par

*[la textualité] est autant étudiée sous l'angle des forces cohésives qui confèrent à un texte une certaine unité, que sous celui des forces de la transtextualité et de l'interdiscursivité qui relient dialogiquement un texte à d'autres textes. En tant que produit singulier d'une interaction sociodiscursive, un texte est la trace écrite et matérielle de l'activité d'une instance énonciative socialement et historiquement déterminée. (Heidmann 2003 : 248)*

Ainsi, au lieu de comparer les textes d'un côté et les contextes de l'autre, nous serons amenés à comparer les *façons* dont les textes établissent les relations à leur contexte discursif et socio-culturel respectif. Heidmann définit cette démarche comme étant une comparaison des textes dans leurs «*dynamiques discursives*» (Heidmann 2005 : 12).

Heidmann conclut alors qu'on peut définir l'analyse comparée des discours comme «*la comparaison de la dynamique respective des forces textuelles et transtextuelles de deux ou plusieurs textes*» (Heidmann 2003 : 49) et que cette méthode d'analyse comparative «*se distingue de l'usage de la comparaison dans les études traditionnelles par le fait qu'elle rapproche des textes non pas par rapport à leurs caractéristiques statiques, [...], mais relativement à la dynamique de leur mise en langue, en texte et en discours*» (Heidmann 2005 : 13).

Par ailleurs, le manuel comporte des caractéristiques de transposition d'un discours savant en discours à caractère vulgarisé. Des îlots d'histoire savante peuvent être repérés ici ou là. A titre d'exemple, le manuel fribourgeois *Histoire de la Suisse* des éditions Fragnière offre un tel exemple à la page 64 pour le point 3 «*Des liens qui se resserrent*» du chapitre 6 «*La Confédération des VIII cantons*» en reprenant quasi *in extenso* un passage de l'ouvrage *la Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses* de 1982 (NHSS). Pour mieux identifier et mesurer l'ampleur des emprunts faits par le Fragnière, nous avons souligné les îlots textuels correspondants (*cf.* Tableau 1).

En observant le travail d'écriture et de réécriture du manuel Fragnière par rapport à la NHSS, on peut constater que le manuel fribourgeois reprend l'organisation et l'articulation de cet ouvrage scientifique. Les énoncés sont ainsi rédigés dans le même ordre et largement inspirés de la NHSS. Par ailleurs, il procède par réduction du texte en éliminant notamment un certain nombre d'informations complémentaires pour mieux correspondre à une histoire-récit. Le manuel emprunte à la NHSS une partie de son vocabulaire (le choc, la lutte indécise) et de ses acteurs (Léopold III, les Lucernois, Berne, les petits seigneurs de Souabe, d'Alsace et d'Argovie). A son troisième paragraphe, le manuel associe dans le manuel, par la grâce de la NHSS, les bourgeois à la victoire des montagnards ainsi que la Pologne pour témoigner du retentissement de la victoire acquise. Enfin, d'autres mots sont transformés et la «catastrophe» au dernier paragraphe devient «désastre», de même que le verbe conjugué effondrer remplace «effondrement» ou que «sans coup férir» a remplacé «sans grand risque».

**Tableau 1: La bataille de Sempach dans le manuel Fragnière et la Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses**

Manuel Fragnière p. 64	Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisse (1982). Volume 1, p. 190-193
<p><u>Vers 1380, les villes confédérées, comme Lucerne ou Berne, abandonnent la prudence adoptée au lendemain des alliances avec les Waldstaetten ; elles grignotent peu à peu les territoires avoisinants et leur attitude finit par irriter Léopold III d'Autriche.</u></p> <p><u>Lorsque les Lucernois accordent leur protection à l'Entlebuch et à Sempach, Léopold réagit violemment. Les petits seigneurs de Souabe, d'Alsace, d'Argovie, suivis de leurs hommes d'armes, se joignent à lui. Le choc a lieu près de Sempach, en juillet 1386. La lutte est longtemps indécise ; finalement les Lucernois l'emportent, aidés des gens d'Uri, de Schwytz et d'Unterwald. Léopold lui-même perd la vie dans la mêlée.</u></p> <p><u>La victoire inattendue des bourgeois et des montagnards sur une armée de chevaliers a retenti dans toute l'Europe. En Pologne même elle est signalée dans une chronique de l'époque.</u></p> <p><u>Pour les Habsbourg, c'est un désastre ; dès Sempach, ils sont progressivement chassés des territoires au nord des Alpes centrales ; leur puissance dans la région s'effondre peu à peu. Berne et Lucerne peuvent aussitôt et sans coup férir s'emparer de quelques-unes de leurs possessions.</u></p>	<p><u>Pour Léopold III la situation devenait progressivement plus précaire, [...]. Mais c'étaient surtout les villes confédérées qui l'irritaient ; mettant à profit la situation mouvante créée par l'armistice de 1369, qu'on prolongeait, elles étendaient de plus en plus leur influence et entraient en conflits avec les fonctionnaires autrichiens locaux. Lucerne [...], avait alors énergiquement commencé à s'émanciper de cette tutelle.[...]</u></p> <p><u>Cette flambée de violence culmina en janvier 1386 lorsque les Lucernois accordèrent la combourgeoisie à Entlebuch et à Sempach ; la réaction vigoureuse des représentants du suzerain incita Lucerne à faire appel à ses alliés. [...]. Mais dès l'été la guerre reprit. Elle tourna au règlement de compte entre les villes et les communautés montagnardes, d'une part, et la noblesse, d'autre part, et prit la forme d'un conflit de classes, lorsque, des confins de la Souabe et des berges de l'Adige, les chevaliers — grands et petits seigneurs d'Alsace, de Souabe, d'Argovie, de Thurgovie et du Tyrol suivis de leurs hommes d'armes — vinrent se ranger au côté de Leopold. Le choc eu lieu le 9 juillet 1386 sur les hauteurs dominant Sempach. Les Lucernois, Uranais, Schwytzois et Unterwaldiens réunis l'emportèrent après une lutte initialement indécise et qui fut longue et furieuse, sur la chevalerie pourtant supérieure en nombre. Leopold III y perdit la vie. [...]</u></p> <p><u>La chevalerie féodale avait été vaincue, dans une grande bataille, par la bourgeoisie urbaine et la paysannerie montagnarde! Voilà quel est, considéré sous l'angle de l'antagonisme des états, le sens majeur de cet événement. On fut, à l'époque, parfaitement conscient de cette signification. Cette bataille eut de nombreux échos dans les chroniques du temps, et cela jusqu'aux rives de la mer du Nord et en Pologne. [...]</u></p> <p><u>La défaite fut une véritable catastrophe pour l'Autriche: elle signifia l'effondrement de sa puissance dans tout son secteur occidental. [...]. [Lucerne, Berne et Soleure son alliée] allaient, sans grand risque, mener une politique d'expansion, et s'emparer des possessions autrichiennes pratiquement sans défense.</u></p>

La réduction permet une meilleure adéquation au schéma narratif traditionnel alors que les emprunts font entrer quelques nouveautés dans l'enseignement de l'histoire suisse, adoucies par les résultats de la recherche scientifique, comme les bourgeois ou des alliés de Léopold qui sont d'autres seigneurs résidant dans l'actuel territoire helvétique. En cela, le manuel Frangnière complexifie le récit scolaire et sort du seul affrontement des paysans montagnards helvétiques avec un seigneur étranger et ses hommes en armes.

Cependant, comme indiqué précédemment à propos de l'intertextualité, il est difficile de retrouver ce discours savant sous l'écriture du manuel même si une bibliographie nous indique parfois les références à l'histoire savante.

Dans d'autres cas, un volume d'une nouvelle collection de manuels peut reprendre quasi mot pour mot — pour l'un ou l'autre chapitre — les propos de son prédécesseur, ainsi que l'illustre la comparaison des textes des manuels Michaud et Giddey à propos des légendes nationales et pour lesquels nous avons procédé de la même manière que pour le Frangnière et la NHSS en soulignant les îlots textuels comparables (*cf.* Tableau 2).

Plus complexe, la dernière collection de manuels étudiée est déclinée en deux versions dès la 7<sup>e</sup> année de la scolarité, les versions A et B. La version B nous est présentée comme étant une version remaniée de la version A pour des élèves moins scolaires et non promis aux études gymnasiales. Dans ce dernier cas, nous aurons l'occasion de démontrer que le travail de réécriture de la version B, loin d'être une vulgarisation de la version A, permet dans les faits de faire réapparaître le discours d'anciens manuels d'histoire du primaire et porteur d'un discours de l'histoire totalement divergent de celui à l'œuvre dans la version A.

Ce faisant, nous ne nous éloignerons pas de démarches de comparaison utilisées en histoire ou en sciences sociales. Ainsi, Marc Bloch poursuit-il l'objectif, dans son ouvrage *la Société féodale*, «*d'identifier les spécificités et les différences, et pour cela de retrouver les cohérences de fonctionnement et les logiques de reproduction ou d'évolution d'un certain nombre de structures*» (Maingueneau 1996a : 275). Notre propos est certes plus modeste, car nous allons travailler à une échelle temporelle et spatiale plus limitée tant sur les axes synchroniques que diachroniques, mais qui fournissent néanmoins les bases de la comparaison en histoire.

Pour ce qui est des Sciences sociales (Vigour 2005), notre démarche se rapproche d'une analyse par les cas où chaque manuel représente un cas particulier. En prolongement, la construction de tableaux synthétiques est une méthode de production d'analyse comparée des données à laquelle nous recourons. De plus, l'analyse des ressemblances et des différences ainsi que l'établissement et l'analyse des régularités font également partie des méthodes comparatives propres aux Sciences sociales et utilisées dans ce travail.

**Tableau 2: Les légendes nationales Histoire de la Suisse (Michaud 1947) et Histoire générale du XIV<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> (Giddey 1968)**

Histoire de la Suisse (Michaud)	Histoire générale du XIV <sup>e</sup> au XVIII <sup>e</sup> (Giddey)
<p><b>Les traditions nationales (p.20)</b></p> <p>Les Waldstaetten gardèrent le souvenir de leurs premières difficultés. Mais, avec le temps, ils perdirent la notion exacte des événements ; <u>en se les transmettant de père en fils</u>, ils les <u>transformèrent</u> et les <u>embellirent</u>. Leurs récits donnèrent naissance à des légendes, qui n'ont pas l'authenticité de faits historiques prouvés par des documents. <u>Les voici, telles qu'elles furent mises par écrit beaucoup plus tard.</u></p> <p>§ 19. Valeur historique des légendes (p. 23)</p> <p><i>La plupart des faits rapportés dans ces légendes ne sont donc pas contrôlables. Mais il est certain qu'on peut retrouver dans chacune d'elles une part de vérité historique. Le récit de Conrad Baumgarten est conforme à la coutume qui accordait au seigneur le droit de se faire héberger par ses paysans. La prise de bœufs par le valet Landenberg rappelle les saisies que les seigneurs ordonnaient quand on ne leur payait pas les redevances. La remarque de Gessler à propos de la maison de Stauffacher s'explique quand on sait que toute construction de pierre était, à cette époque, considérée comme une forteresse ; seul le seigneur avait le droit d'en posséder. Enfin il n'est pas impossible que des fonctionnaires autrichiens aient vraiment eu des exigences tracassières, dont le souvenir s'était conservé. Quant à la légende de Tell, c'est celle de l'habile archer, qui n'est pas particulière à la Suisse, mais se retrouve dans les traditions d'autres pays.</i></p>	<p><b>Les légendes (p. 31)</b></p> <p>Autour de ces événements se créèrent peu à peu des légendes, <u>qui se racontent de père en fils</u>, transformées et embellies par les générations successives. Elles ne furent mises par écrit que deux siècles après les événements auxquels elles se rattachent. [...]</p> <p>P. 34 : Les légendes présentent donc des événements assez différents de ceux que nous avons exposés plus haut. Ce qui ne veut pas dire que les légendes soient de pures inventions. <u>Il y a dans chacune d'elles une part de vérité.</u> Certains détails s'expliquent aisément si l'on tient compte des usages de l'époque.</p> <p>Ainsi, <u>la remarque de Gessler sur la maison de pierre apparaît moins arrogante si l'on sait que seuls les seigneurs avaient le droit de posséder des maisons de pierre</u>, les paysans se contentant de demeures faites en bois. <u>Une construction de pierre était considérée comme une forteresse.</u></p> <p>Quelle que soit la valeur à attribuer aux légendes, un fait est certain : vers la fin du XIII<sup>e</sup> siècle, les gens d'Uri, de Schwytz et d'Unterwald étaient décidés à défendre leurs droits et leur autonomie. La Confédération suisse est née de cette volonté.</p>

## 2.4 Le corpus des manuels d'histoire retenu

Nous avons opté pour une définition limitative du manuel d'histoire vaudois. Nous avons pris en compte uniquement les manuels rédigés à l'initiative et sous la direction du feu le Département de l'instruction publique et des cultes (DIPC). Nous y avons également intégré les éventuels outils d'accompagnement (livre du maître, recueil de documents, notes méthodologiques, plans d'études).

Par ailleurs, nous avons retenu la période de production allant des années 1938 à aujourd'hui. En effet, de nouveaux manuels d'histoire vaudois tant au primaire qu'au secondaire apparaissent quelque temps avant ou durant le deuxième conflit mondial.

A la fin des années trente dans le canton de Vaud, deux ordres scolaires distincts coexistent : une école primaire prenant en charge les élèves de la 1<sup>ère</sup> à la 9<sup>e</sup> année de la scolarité et un collège secondaire prenant en charge les élèves réussissant le concours d'entrée dès la 3<sup>e</sup> année de la scolarité et jusqu'à la 9<sup>e</sup> également. En 1939, le collège est en outre toujours payant (écolage, fourniture, livres) et les élèves portent également l'uniforme. Ce n'est qu'avec la réforme votée en 1984 et mise en œuvre à partir de 1986 que ces ordres scolaires distincts seront réunis à partir de la 5<sup>e</sup> année sous l'appellation de secondaire I.

Deux collections de manuels existent donc : l'une pour les élèves du primaire et l'autre pour les élèves du secondaire.

En définitive, le corpus principal retenu comporte :

1. Un manuel primaire paru en 1941 et en vigueur jusqu'à la réforme scolaire de 1984. Il s'agit du Grandjean, H., & Jeanrenaud, H. (1941). *Histoire de la Suisse I & II*. Lausanne, Genève, Neuchâtel, Vevey, Montreux, Berne, Bâle : Librairie Payot.
2. Trois collections vaudoises de manuels secondaires dont une issue de la réunion du primaire et du secondaire à la suite de la réforme scolaire de 1984 :
  - MANUELS D'HISTOIRE A L'USAGE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE. Collection publiée sous la direction de Charles Gilliard, professeur à l'Université, puis de Marius Perrin, chef du service de l'enseignement secondaire.
  - COLLECTION DE MANUELS D'HISTOIRE POUR L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE. Publiée sous la direction de Georges Panchaud, Professeur à l'Université de Lausanne.
  - HISTOIRE GÉNÉRALE. Collection dirigée par Claude Bourgeois et Dominique Rouyet.

Depuis la loi scolaire de 1899 pour l'école primaire et la loi scolaire de 1909 pour le secondaire, le Département de l'instruction publique (DIPC) dispose du monopole au primaire pour la distribution des manuels scolaires et fixe la liste des manuels adoptés au secondaire (de Léonardis & Vallotton 1997).

Au primaire, puis au secondaire, le Département, en lien avec un éditeur, a participé à l'élaboration de tous les manuels précités et peut donc les imposer aux enseignants. En outre, le programme des cours des collèges secondaires dès 1958, puis le programme des cours du secondaire dès 1986, indiquent les moyens d'enseignement officiels. Avant 1958, nous avons pu nous référer au programme des cours du Collège classique de Lausanne qui indique lui aussi les moyens officiels en regard des programmes d'histoire. Pour identifier les différentes éditions de ces manuels, nous disposons avec la *Fondation Vaudoise du Patrimoine Scolaire* à Yverdon d'une bibliothèque qui recense les diverses éditions de manuels utilisés au primaire et au secondaire.

Réservée aux élèves du primaire, la collection Grandjean & Jeanrenaud est destinée aux élèves de 10 à 15 ans fréquentant l'école primaire. Après sa première édition de 1941, la collection connaîtra six autres éditions. La dernière est datée de 1969 (dernière réimpression en 1978). Elle sera utilisée dans les classes du primaire vaudois jusqu'en 1986. Ce manuel est également utilisé pour les classes du primaire supérieur.<sup>9</sup>

La collection se compose de deux volumes. Le premier volume est destiné aux jeunes élèves des premières années primaires (3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année). Seul le volume II a été retenu dans notre corpus, car il s'adresse aux élèves du primaire de même âge que son pendant du secondaire, et son découpage temporel de 1291 aux débuts de la Première Guerre mondiale correspond également à celui de son homologue.

Première des trois collections de manuels d'histoire vaudois retenues dans notre corpus, la collection Gilliard, puis Perrin, est une collection de manuels d'histoire confectionnée à l'usage spécifique des élèves des collèges, âgés de 9 à 15 ans. Elle est le pendant des deux ouvrages de Grandjean & Jeanrenaud destinés aux élèves du primaire. La première édition paraîtra entre 1938 et 1939. La collection comporte quatre volumes. Elle se compose de trois volumes d'histoire générale et d'un volume d'histoire suisse, rédigé par Georges Michaud :

1. Bonnard A. & Bächtold A. (1938). *Histoire ancienne. L'Orient — La Grèce — Rome*. Lausanne (etc.): Payot, 288 p.
2. Ansermoz P. (1938). *Histoire du Moyen-Age*. Lausanne (etc.): Payot, 125 p.
3. Perrin, M. (1939). *Histoire moderne et contemporaine*. Lausanne (etc.): Payot, 443 p.
4. Michaud, G. (1939). *Histoire de la Suisse*. Lausanne ; Genève (etc.): Payot, 163 p.

---

9. Tous les manuels et collections seront présentés plus en détail dans les chapitres les concernant de la deuxième partie de notre travail. Les auteurs et les directeurs de la collection le sont eux dans la troisième partie.

En 1958, l'école vaudoise connaît une réforme de ses structures qui élargit notamment le nombre d'élèves accédant désormais au collège (école secondaire). Dans le même temps, une nouvelle collection de manuels d'histoire vaudois pour le secondaire remplace la collection Gilliard/Perrin à partir de 1957. Georges Panchaud (1908-1988) en est le directeur de collection. Quasi simultanément à l'élaboration de cette nouvelle collection de manuel, il est nommé professeur de pédagogie à l'Université de Lausanne en 1958 et il devient le premier directeur du «*Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire vaudois*» (SPES), soit le premier institut de formation des maîtres secondaires vaudois. En outre, Georges Panchaud est un des pères de la réforme scolaire vaudoise de 1958.

Désormais, l'histoire suisse ne fait plus l'objet d'un volume séparé et est intégrée aux volumes d'histoire générale. En conséquence, trois volumes composent la collection:

1. Badoux E. & Déglon R. (1958). *Histoire générale des origines au XIII<sup>e</sup> siècle*. Lausanne: Payot, 352 pages, 23,5 x 17 cm.
2. Giddey, E. (1957). *Histoire générale du XIV<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Lausanne: Payot, 308 pages, 22 x 15,5 cm.
3. Chevallaz, G.-A. (1957). *Histoire générale de 1789 à nos jours*. Lausanne: Payot, 394 pages, 20,8 x 14,2 cm.

Cette première édition fera ensuite l'objet de nombreuses réimpressions et rééditions. La collection connaîtra trois éditions comportant des changements significatifs (1957, 1974, 1990-1991) et la dernière réimpression date de 1993. Dans le canton de Vaud, la collection Panchaud restera en vigueur jusqu'à la réforme scolaire vaudoise de 1984 qui entre en vigueur en 1986. Des éditions ultérieures furent néanmoins réalisées par les éditions Payot (1987, 1990, 1993), mais elles ne seront adoptées en Suisse romande que par les écoles genevoises.

En outre, en 1974, la nouvelle édition de l'ouvrage de Chevallaz est désormais accompagnée d'un recueil de documents que nous intégrons également à ce corpus principal :

- Bouquet F. & J.-J., Herman J. & Hubler L. (1974). *150 documents d'histoire générale : 1789 - 1973*. Lausanne : Payot, 183 p.

En 1986, au moment de l'introduction de la réforme scolaire votée en 1984, le service de l'enseignement secondaire du Département de l'instruction publique et des cultes (DIPC) prit la décision de doter les élèves d'un nouveau manuel d'histoire. En effet, un des effets de la réforme consistait à regrouper tous les élèves au sein d'un secondaire inférieur, désormais organisé en filières depuis la 6<sup>e</sup> année (voies secondaires pré-gymnasiale, générale et terminale à options) et non plus en ordres scolaires distincts (collège, primaire supérieure et primaire). Deux directeurs de collection furent désignés. M. Claude Bourgeois (directeur des écoles secondaires de Vevey) et Mme Dominique Rouyet (conseillère pédagogique pour l'histoire au DIPC) endossèrent cette responsabilité.

Parmi les options de base retenues, une des plus importantes fut la décision de réaliser deux versions distinctes des manuels pour les quatre dernières années de la scolarité obligatoire (6<sup>e</sup>-9<sup>e</sup>) : une version A, rédigée par des équipes de chercheurs universitaires de l'Université de Lausanne, pour les élèves de pré-gymnasiale et une version B — adaptée de la version A — pour les élèves de terminale à options. Les maîtres des élèves de la voie générale ont le choix de la version A ou B.

Concernant la version A, trois volumes composèrent initialement la collection Bourgeois & Rouyet:

1. Charbonnet, A. & Mottas, F. (1996). *Histoire générale. L'Antiquité*. Lausanne: LEP Loisirs et pédagogie & Edipresse-Livres, 232 pages, 28 cm.
2. Andenmatten, B., Asper-Brack M., Dubuis, P. & Morerod J.-D. (1994). *Histoire générale. Le Moyen-Age. Les temps modernes*. Lausanne: LEP Loisirs et pédagogie & Edipresse-Livres, 440 pages, 28 cm.
3. Bourquin, J.-C., Clavien, A., & Tissot, L. (1995). *Histoire générale. L'époque contemporaine, 1770-1990 : version A*. Lausanne: LEP Loisirs et pédagogie & Edipresse-Livres, 466 pages, 28 cm.

Les versions B de ces manuels furent rédigées par Raymond Darioly, enseignant non universitaire, pour le volume consacré au Moyen-Age et aux Temps modernes et Claude Bourgeois, co-directeur de la collection et directeur du collège de Vevey, pour l'Epoque contemporaine. Chacun de ces ouvrages est accompagné d'un livre du maître réalisé par des enseignants et fournissant des indications sur les documents présents dans le livre de l'élève, des suggestions d'activités, des documents complémentaires et des renvois à d'autres chapitres ainsi que «*quelques fiches d'élèves rédigées et des dossiers développant l'un ou l'autre des sujets*» (Bourgeois & Rouyet 1997 : 92).

Concernant le volume consacré à l'Antiquité, une seule version est réalisée puisque les élèves de 5<sup>e</sup> année auxquels ce volume est destiné sont encore regroupés dans des classes hétérogènes et que la 5<sup>e</sup> année est une année de sélection-orientation.

Au moment de la publication de ce volume consacré à l'Antiquité, plusieurs éléments nouveaux sont intervenus. Premièrement, il a été décidé qu'à chaque année d'études correspondrait un seul volume. En conséquence, les deux premiers volumes en forment désormais quatre : un volume consacré au Moyen-Age, un autre aux Temps modernes et deux volumes consacrés à l'Epoque contemporaine, soit un pour le 19<sup>e</sup> siècle et un autre pour le 20<sup>e</sup>. Ensuite, en raison de l'adjonction d'un index, la pagination est continue du premier au dernier volume de la collection alors que précédemment chaque volume débutait à la page 1. Enfin, à l'arrivée d'un nouveau chef du Département a correspondu une nouvelle réforme scolaire qui repousse la sélection définitive au terme de la 6<sup>e</sup> année et non plus de la 5<sup>e</sup>. Dès lors, la version B deviendra lors de la réédition la seule version offerte aux élèves de 6<sup>e</sup> année. Dans la foulée, le chef de département, Jean-Jacques Schwaab, décide également que seules les versions B seront désormais disponibles pour tous les élèves des 7<sup>e</sup> à 9<sup>e</sup> années.

## Manuels d'histoire primaires

## Manuels d'histoire secondaires

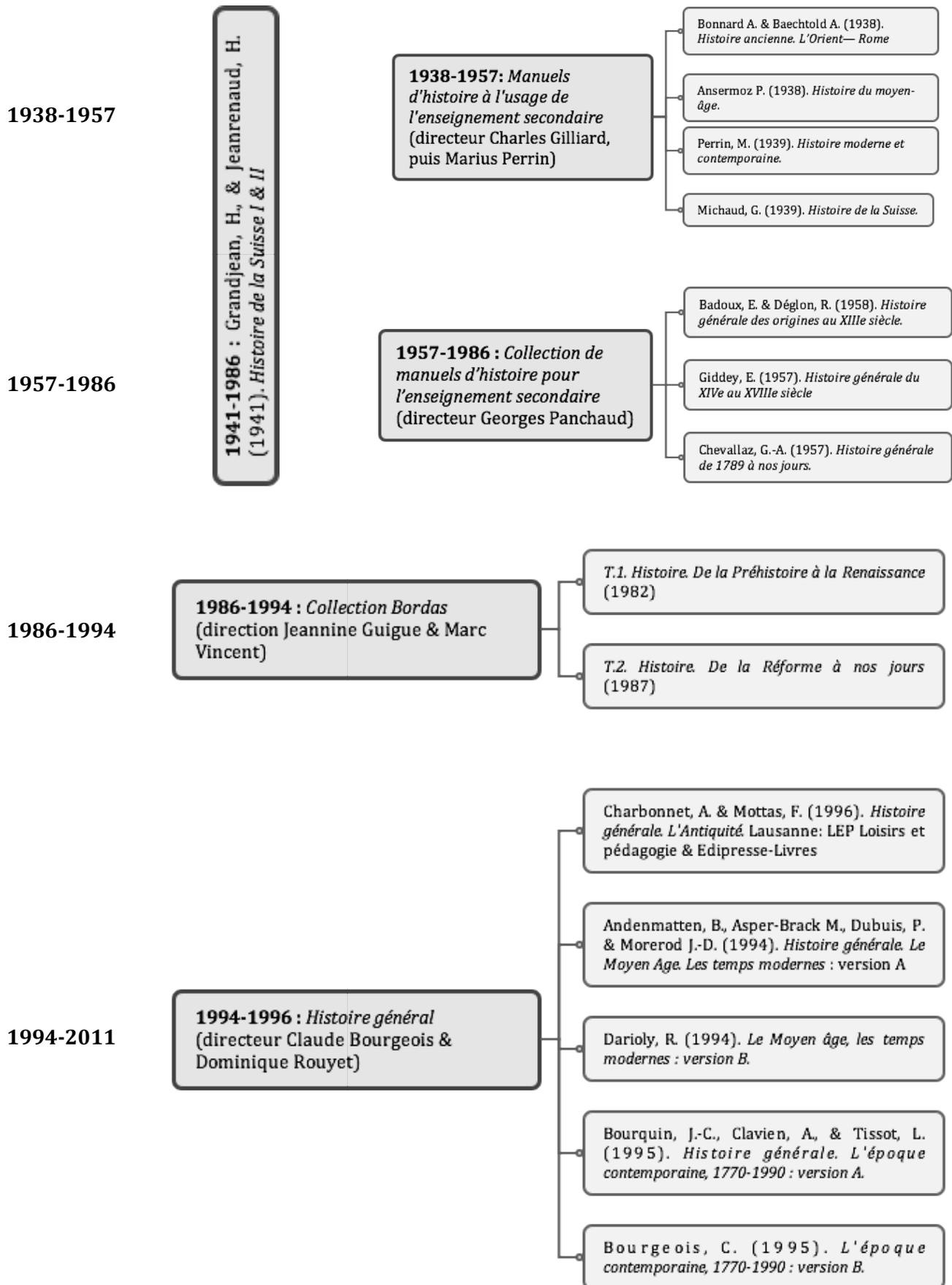


Figure 1: Les manuels d'histoire utilisés dans le canton de Vaud de 1938 à 2011 (élèves de 10-16 ans)

La figure 1 permet d'avoir une vue d'ensemble sur les manuels d'histoire utilisés dans le canton de Vaud de 1938 jusqu'en 2011.<sup>10</sup>

Outre ce corpus principal, nous avons également retenu d'autres manuels romands conçus dans la même période et édités dans les cantons catholiques afin de disposer d'outils de comparaison.

En effet, ces manuels sont d'utiles révélateurs de la construction d'un discours radical et protestant des manuels. De la comparaison naît la mise en lumière de discours d'autorité concurrents. Cette comparaison permet aussi d'utiles observations, tant dans la diachronie que dans la synchronie, en relation avec leur conception pédagogique et didactique ou leur rapport à l'historiographie. Pour ce faire, et par souci d'unité, nous avons retenu des manuels fribourgeois.

Il s'agit des ouvrages suivants :

1. L. Sutter & Catella G. (1941). *Histoire de la Suisse*. Einsiedeln: Ets Benziger & Cie SA, (5<sup>e</sup> édition).
2. Pfulg G. (1960). *Histoire de la Suisse*. Fribourg et Valais : Département de l'instruction publique.
3. Dorand J.-P., Stevan D., Vial J.-C. & Walter F. (1984). *Histoire de la Suisse*. Fribourg : Fragnière.

Enfin, nous avons également inclus dans notre corpus :

- *des manuels d'histoire français* : soit parce qu'ils sont des modèles reconnus (exemple du Malet & Isaac), soit parce qu'ils sont caractéristiques d'une conception particulière ou d'une évolution du genre manuel (exemple des manuels des années quatre-vingt-dix), soit parce qu'ils ont été en vigueur dans l'enseignement vaudois (Bordas I & II) ;
- *des écrits sur l'enseignement de l'histoire et des manuels en Suisse* : il peut s'agir d'écrits d'auteur ou de directeur de collection (Panchaud, Chevallaz, Grandjean et Jeanrenaud), d'articles parus dans l'Annuaire de l'instruction publique — organe officiel des départements de l'instruction publique des cantons romands — , de la Revue d'Histoire Suisse ou de la Bibliothèque vaudoise ;
- *des travaux d'historiens et historiographiques* : ces travaux sont choisis en fonction de la période de réalisation des manuels et de l'éventuelle bibliographie indiquée dans les manuels ; ces travaux permettent ainsi d'observer les relations entre le discours du manuel et l'historiographie de son époque.

---

10. Depuis la rentrée scolaire 2011, une collection de manuels français, adaptée pour la Suisse, a pris officiellement la suite de la collection Bourgeois & Rouyet. Comme la collection Bordas, il s'agit d'une collection de manuel intérimaire dans l'attente de moyens romands conformes au Plan d'études romand (PER).

## 2.5 Hypothèses de travail

Nous nous sommes plus particulièrement intéressé au caractère original et particulier du manuel d'histoire, car celui-ci s'inscrit au croisement de plusieurs autorités discursives.

Il s'agit d'abord une œuvre de commande de l'institution scolaire et donc du pouvoir politique. Ce dernier choisit à un moment donné et pour des motifs divers (affirmation propre, changement de programme ou de structure scolaire, demandes émanant des enseignant-e-s, évolution des attentes sociales, développement de la sciences historique, évolution dans le recrutement des enseignant-e-s, etc.) de doter les enseignant-e-s d'un manuel d'histoire ou d'en élaborer un nouveau. L'inscription au sein du manuel ou sur sa couverture de la mention d'une approbation ou d'une réalisation par l'institution scolaire, et donc par le pouvoir, est la marque la plus visible et la plus constante de cette autorité discursive et de sa nécessaire présence pour conférer une certaine autorité au manuel lui-même.

Ensuite, en raison de sa fonction éducative, le discours du manuel d'histoire comporte en son sein des marques plus ou moins affirmées d'un discours à valeur historique (histoire savante) et celles d'un discours à valeur pédagogico-didactique. En effet, il ne s'agit pas, à première vue, d'une œuvre scientifique originale, mais d'un discours chargé de faire accéder les élèves et les futurs citoyens électeurs à une forme de connaissance historique différente du savoir scientifique.

Au fil du temps, ces différentes autorités à l'œuvre au sein des manuels d'histoire, ainsi que des programmes scolaires qui les accompagnent ou qu'ils accompagnent, se retrouvent en reprenant les finalités ou les intentions pédagogiques attribuées à la discipline scolaire «histoire» à l'exemple du plan d'études vaudois de 2006 :

*On étudie l'histoire à l'école pour :*

- *accroître sa capacité à percevoir le déroulement du temps et passer graduellement du temps vécu au temps conçu, puis au temps construit ;*
- *se construire progressivement une culture générale historique, fondée sur la tolérance et le respect mutuel ;*
- *s'ouvrir à différents domaines de la connaissance comme l'histoire des sciences, des techniques, des arts et des idées ;*
- *se situer dans la société et se préparer à y jouer un rôle à sa mesure ;*
- *partager la mémoire collective de l'humanité, dont chacun est autant détenteur que tributaire.*

*(Plan d'études vaudois. DFJ-Direction générale de l'enseignement obligatoire - version août 2006).*

Comment dès lors, ces trois discours s'articulent-ils entre eux et dans le temps? Cette question sous-tend la majeure partie de notre travail et nous partons de l'hypothèse qu'en définitive c'est l'autorité du discours politique qui primerait sur les deux autres. Depuis les études de Marc Ferro et son "*Comment on raconte l'histoire aux enfants*" (1981 pour la première édition), les manuels scolaires, et plus particulièrement ceux d'histoire, ont été considérés comme l'un des moyens privilégiés des pouvoirs en place permettant la transmission

*des valeurs qui tiennent à la fois du civisme, du nationalisme, de la morale, de l'hygiène, de la bienséance, etc. bref du comportement social, politique ou culturel à adopter en société. Il apparaît alors comme une importante source d'information sur les valeurs et les idéologies.* (Allard 2007 : 119)

Miroirs de la nation, c'est sous cet angle que leurs contenus en histoire ou dans d'autres disciplines sont prioritairement disséqués par les chercheurs. En ce sens, notre travail s'inscrit dans cette tradition. Cependant, notre travail s'attache plus particulièrement à observer comment ces trois discours s'articulent entre eux et comment les discours pédagogique et historique seraient adaptés, voire instrumentalisés, en fonction de deux publics distincts : les élèves de la future élite et celui des classes populaires et moyennes.

Ainsi, tant les catégories du discours historique que du discours pédagogique-didactique seraient reconstruites, à notre avis, par le manuel, non seulement en faveur de l'autorité du discours politique, mais également au profit d'une univocité du discours. Dit autrement, entre deux légitimités, celle du pouvoir ou celle de l'histoire savante et/ou de la pédagogie, le manuel se servirait avant tout de la seconde pour mieux imposer, tout en la dissimulant et la faisant disparaître, la première. D'ailleurs, dans les premières observations que nous avons faites, l'abandon d'un manuel ou d'une collection au profit d'une autre répond d'abord à des modifications de la structure scolaire<sup>11</sup> ou à des motivations politiques évidentes.<sup>12</sup>

---

11. Deux nouvelles lois scolaires, l'une en 1956, l'autre mise en œuvre à partir de 1986 conduiront à la création de deux nouvelles collections de manuels à destination des élèves du secondaire vaudois.

12. Les deux premières collections étudiées paraissent juste avant la Deuxième Guerre mondiale dans des temps troublés en raison du contexte extérieur et du contexte intérieur désormais pacifié, suite à la signature de la Paix du Travail.

A notre avis, de cette primauté du politique découle un certain nombre de conséquences à étudier et observer. Fondamentalement, tout manuel d'histoire est porteur d'une vision du monde passé, en fonction des impératifs du présent et pondéré par un futur proche dans lequel les élèves seront amenés à évoluer et à agir. Toute histoire suisse étant politique pour l'historien Hans Ulrich Jost<sup>13</sup>, ce discours du pouvoir à l'œuvre au sein des manuels devrait être observable. Porteurs de la vision du monde du pouvoir, les manuels d'histoire fonctionnent alors comme un révélateur de celle-ci. Dans un canton à majorité protestante-radical de 1848 à la dernière édition publiée, cette production éditoriale singulière en sera l'étendard. Dans la mesure où le radicalisme est également la vision politique dominante à l'échelle nationale suisse pendant cette période, les manuels d'histoire vaudois porteront en eux les inflexions idéologiques de la *Weltanschauung* helvétique et promouvront jusqu'à l'excès l'image du *Sonderfall helvétique*. Dans ce cadre-là, nous serons particulièrement attentif à la manière dont le discours de la *Défense spirituelle*<sup>14</sup> est intégré par les différents manuels.

A ce stade de notre travail, nous postulons que le discours politique dominant recherche avant tout la non-conflictualité pour imposer un discours de l'évidence

*Ne trouvant rien à redire au monde social tel qu'il est, [les dominants] s'efforcent d'imposer universellement, par un discours tout empreint de la simplicité et du bon sens, le sentiment d'évidence et de nécessité, que ce monde leur impose [...].*

*Ce langage politique non marqué politiquement se caractérise par une rhétorique de l'impartialité, marquée par les effets de symétrie, d'équilibre, de juste milieu, et soutenue par un ethos de la bienséance et de la décence, attesté par l'évitement des formes les plus violentes de la polémique, par la discrétion, le respect affiché de l'adversaire, bref, tout ce qui manifeste la dénégation de la lutte politique en tant que lutte. Cette stratégie de la neutralité (éthique) trouve son accomplissement naturel dans la rhétorique de la scientificité. (Bourdieu 1982 : 155)*

---

13. «L'impact du discours politique sur l'historiographie suisse ne date pas seulement des temps modernes, bien que l'essor des Etats nationaux au siècle dernier ait fortement amplifié cette interdépendance. En effet, l'identité nationale de la Suisse moderne est en premier lieu de caractère politique. [...] La nation suisse, manquant d'un concept culturel cohérent, se réfère à la volonté politique.» (Jost 2005 : 174)

14. *L'expression de défense spirituelle désigne le mouvement politique et culturel qui, des années 1930 jusque vers 1960, visa l'affirmation des valeurs nationales et la défense contre les totalitarismes fasciste, national-socialiste ou communiste. [...]*  
*Dès 1933, des parlementaires, intellectuels et journalistes exigèrent des mesures destinées à renforcer les valeurs fondamentales du pays dans une démarche commune surmontant les divisions de partis et de classes. Le message du Conseil fédéral du 9 décembre 1938 donna à la défense spirituelle sa formulation officielle, due à la plume du conseiller fédéral Philipp Etter. Article «Défense spirituelle» du Dictionnaire historique de la Suisse (DHS) (2005). Version en ligne consultée en décembre 2007 .*

Ce discours politique dominant est renforcé dans les années 1940 par l'alliance sacrée faite autour du discours de la *Défense spirituelle*. Il produit sur toute la période étudiée de nos manuels un discours historique remarquablement stable et peu ouvert vers le monde extérieur. Cet enfermement sur soi permet d'évacuer les conflits sous-jacents et anciens au sein de l'élite helvétique entre protestants-radicaux et catholiques-conservateurs à un moment historique où, de plus, les socialistes vont également être intégrés au pouvoir.

Au final, ce discours historique — porté notamment par les manuels — a modelé un rapport très particulier entre nous (les Suisses) et les Autres, car l'Autre représente, dans les manuels d'histoire, le danger susceptible de nous diviser et de remettre en cause notre *Sonderfall*.

En outre, discours de l'élite radicale-libérale, le manuel d'histoire vaudois s'inscrit dans une structure scolaire qui, jusqu'en 1986, est construite sur deux ordres distincts : l'ordre de l'enseignement primaire et celui de l'enseignement secondaire. Jusqu'en 1986, les élèves du primaire et du secondaire fréquentent des établissements scolaires distincts à partir de la fin de la 3<sup>e</sup> année scolaire du primaire et ce jusqu'à la fin de leur scolarité obligatoire. Les corps enseignants, les plans d'études et les moyens d'enseignement diffèrent également. Ces deux ordres scolaires produisent donc des manuels scolaires distincts pour des années d'études équivalentes dès la 4<sup>e</sup> année du primaire et son équivalent de la première année du collège secondaire.

Nous postulons que les considérations d'ordre pédagogique pouvant justifier l'élaboration de manuels différents cachent en fait la diffusion de deux constructions du monde : l'une au service de l'élite et de sa reproduction, l'autre destinée aux classes populaires et moyennes. Plus même, les outils intellectuels ainsi dispensés, notamment par le manuel d'histoire, seraient potentiellement producteurs de différentiels intellectuels et sociaux difficiles à dépasser à l'âge adulte. Ils seraient également producteurs, pour les classes populaires et moyennes, d'un conformisme social visant à une non-remise en cause de l'ordre social établi.

### 3. Histoire et analyse du discours (AD)

Notre travail mobilise de manière souple différents outils issus des méthodes de l'analyse du discours (AD). Il convient donc de le situer par rapport à celle-ci et à la discipline historique.

Les rapports entre l'histoire et l'analyse du discours peuvent être envisagés sous deux modes différents.

En premier lieu, le discours peut être considéré comme objet de l'histoire. Dans ce cadre-là, l'analyse du discours a pour ambition de produire un savoir à nature historique et formalisé en employant un ensemble d'outils et de démarches issus de différents champs de la linguistique. L'analyse du discours est utilisée comme un outil interprétatif pour l'historien au même titre que l'histoire économique et ses outils statistiques.

En second lieu, c'est l'écriture de l'histoire qui est l'objet de l'analyse du discours. Dans cette optique, le discours historique est analysé en tant que tel et pour lui-même au travers notamment des pratiques discursives des historiens. Ici, l'histoire est en elle-même l'objet de l'analyse du discours sous ses angles institutionnels.

#### 3.1 Le discours comme objet de l'histoire

En France, l'analyse du discours apparaît dans les années 1960 alors que les approches transdisciplinaires se développent. Elle se construit sur un axe programmatique cherchant à mettre à jour l'idéologie présente au sein de différents discours, plus particulièrement des discours politiques. Elle veut être un point de rencontre, voire d'affrontement, entre des disciplines fortement instituées (philosophie, histoire) et des disciplines plus récentes (linguistique) (Pêcheux 1984 : 7. Repris dans Maingueneau 1987 : 5-6).

Progressivement, l'analyse du discours devient elle-même un champ de la linguistique. A ce titre, elle est connue et identifiée par l'étiquette d'*École française d'Analyse du discours (ADF)* et associée à des auteurs tels que Régine Robin, Denise Maldidier, Michel Pêcheux ou Jacques Guilhaumou<sup>15</sup>. Par ailleurs, à la suite de Simone Bonnaïfous (2006), nous savons que cette *École française d'analyse du discours* s'inscrit dans la perspective du renouvellement, via le structuralisme — inspiré pour sa part de la linguistique saussurienne —, des études marxistes dont Louis Althusser est alors la figure de proue. Pour Althusser (1968), il s'agit — comme pour d'autres — de «déstaliniser» Marx pour que sa pensée et ses outils d'analyse continuent d'exister et puissent se renouveler.

---

15. La trajectoire de Jacques Guilhaumou est intéressante dans la mesure où de l'historien s'appropriant un bagage linguistique, il se définit aujourd'hui comme un historien du discours.

Issus du structuralisme pour s'en émanciper par la suite, les travaux de Michel Foucault des années 60 influenceront également les travaux en analyse du discours, plus particulièrement les travaux entre histoire et linguistique. Deux ouvrages de Michel Foucault marqueront à leur manière et plus ou moins explicitement l'*École française d'analyse du discours* : *Les Mots et les Choses. Une archéologie des sciences humaines* (1966) et *L'Archéologie du Savoir* (1969). En 1969, *L'Archéologie du Savoir* reprend toute la méthode développée par Foucault dans *Les Mots et les Choses* et en constitue le pendant théorique. Cet ouvrage paraît la même année que le numéro 13 de la revue *Langages*, numéro qui marque les débuts de ce qu'on appellera ensuite l'*École française d'analyse de discours*.

Œuvre en premier lieu d'historiens, l'ouvrage de Régine Robin (1973) *Histoire et Linguistique* fondera une démarche, un projet où le discours est institué au rang d'objet de l'histoire. Les études se situent à l'articulation de la définition canonique de la formation discursive, formulée par Haroche, Henri & Pêcheux en 1971, et du marxisme althusserien. Robin situe alors les formations discursives du côté des formations idéologiques, «*c'est-à-dire dans leur rapport à des systèmes de représentation, plus précisément à leurs conditions de production au sein d'une réalité sociale marquée par l'idéologie dominante*» (Guilhaumou 2004). Cependant, cette notion-concept de formation discursive se complexifie, par la suite, sous l'impulsion des travaux concrets menés par les historiens du discours, «*par l'apport des notions d'effet de conjoncture et de stratégie discursive*» (Guilhaumou 2004) qui permettent de (re)donner une place et une certaine autonomie à l'acteur. Par ailleurs, le concept des *formations discursives* est complété par celui d'*interdiscours*, qui est le lieu où le corpus (ou archive) rencontre un hors-corpus (ou hors-archive) et entre dans un rapport dialogique avec ces derniers<sup>16</sup>.

Au début des années 1980, un premier tournant a lieu en analyse du discours avec le tournant dit interprétatif. Celui-ci voit l'analyse du discours se constituer en discipline interprétative à part entière et non plus comme une simple discipline descriptive du texte qui laisse à d'autres la part interprétative du discours. Ce «*tournant interprétatif*» de l'analyse de discours «*révoque le corpus clos, remet en cause la confrontation entre le corpus et hors-corpus, refuse enfin la présentation référentielle des conditions de production, au profit d'une description de la réflexivité du discours à partir d'un travail configurationnel sur les énoncés d'archive [...]*» (Guilhaumou 2002).

---

16. Le « corpus » et l'« archive » sont deux autres concepts issus de l'oeuvre de Foucault qu'il convient d'associer à celui de formation discursive.

Désormais, l'analyse du discours en histoire développe une attention renforcée pour l'archive et un corpus ouvert, à l'encontre de la démarche antérieure centrée sur des corpus clos. Apparaissent alors les concepts de *trajet thématique* et d'*événement discursif*. L'énoncé «rare» ne prend alors sens «*qu'au terme d'un travail configurationnel [le trajet thématique] sur un ensemble d'énoncés attestés, dispersés et réguliers*» (Guilhaumou 2002). Par ailleurs, avec le concept d'événement discursif, l'attitude réflexive des acteurs est mise en évidence et «*permet d'insister plus sur leur liberté de sujet s'émancipant que sur leur réalité d'être social déterminé*» (Guilhaumou 2002). L'analyste du discours peut travailler ainsi au trajet thématique d'un concept (révolution) ou à celui d'une expression (du pain) ou à celui d'un énoncé (Marat est mort / Marat n'est pas mort) dans une perspective historiciste.

En 1984, dix ans après l'ouvrage de Régine Robin, les actes d'un colloque consacré aux rapports entre Histoire et Linguistique sont publiés par Pierre Achard (1984a). Dans le cadre d'une des tables rondes, le médiéviste Jean-Claude Schmitt dresse le tableau des relations possibles entre histoire et linguistique. D'emblée, il indique que l'absence de contact était l'attitude dominante et, au final, concluait que le bilan de l'ensemble des contacts entre histoire et linguistique était «*assez négatif*»<sup>17</sup>. Le constat formulé par Schmitt est sans appel et marque l'échec en France de l'appel programmatique de Régine Robin lancé en 1973. En effet, l'axe programmatique de Régine Robin occultait la différence fondamentale, voire infranchissable, des rôles qu'occupent le corpus et son contenu. Pour l'historien classique, l'archive n'est qu'un moyen d'atteindre un sens caché alors que, pour les historiens du discours, l'archive n'est pas qu'un simple matériau où l'on puise des référents, mais contient en elle-même les éléments de son propre contexte et donc de son sens caché (Guilhaumou 1993 : 10). Il existerait ici une «altérité» quasi infranchissable pour la majorité des historiens, car l'adoption des méthodes de l'analyse de discours supposerait pour eux non seulement l'abandon d'une partie de leur méthode construite à partir du 19<sup>e</sup> siècle au profit de la méthode en analyse du discours, mais également de leurs croyances et du cœur même de l'opération historiographique à l'œuvre dans leurs travaux.

Pourtant, dans ce même colloque de 1984, un nouvel objet fait son apparition dans les relations entre les historiens et les linguistes : l'analyse des manuels scolaires. Trois contributions témoignent de l'intérêt de démarches croisées. Dans le premier cas (Achard 1984b), il s'agit d'une étude linguistique de la grammaire scolaire. La deuxième contribution (Leimdorfer 1984) examine, par des méthodes d'analyse du discours, la constitution d'un fait historique — la colonisation — dans des manuels d'histoire. Ces deux travaux s'inscrivent dans le prolongement de l'ouvrage de Maingueneau (1979) intitulé *Les livres d'école de la République, 1870-1914 : discours et idéologie*. Enfin, toujours dans des manuels d'histoire, Durand (1984) traite de quelques problèmes iconographiques propres à ceux-ci.

---

17. Il est à noter déjà que, en faisant l'effort de participer à une telle rencontre, les historiens présents à ce colloque n'étaient pas les plus opposés à une collaboration entre histoire et linguistique. Leur constat en est des plus révélateurs.

Dans son analyse du fait historique de la colonisation, François Leimdorfer (1984) porte son examen sur trois points : la périodisation choisie par les manuels scolaires, l'énonciation des faits historiques et des événements et, enfin, la construction de la causalité sous l'angle du point de vue. Il s'agit pour Leimdorfer d'observer la constitution d'un fait historique significatif dans un ensemble discursif et de déterminer en quoi le manuel d'histoire est une reprise d'une certaine vulgate et d'un certain discours d'historiens professionnels.

Par ailleurs, ces travaux s'inscrivent dans l'air du temps d'une remise en cause de l'idéologie républicaine scolaire<sup>18</sup>, née avec la III<sup>e</sup> République, où l'Etat-nation a été constitué en sujet et raison de l'histoire<sup>19</sup>. Ainsi, l'analyse iconographique de deux images et de leurs commentaires dans un manuel consacré à la Grèce antique aura permis la mise en évidence d'une modélisation des images par le texte contemporain les accompagnant (Durand 1984).

Dans les années 1990, l'ensemble des sciences sociales — et pas seulement l'histoire — connaît désormais une inflexion conceptuelle, voire idéologique, en direction de l'autonomie des acteurs par rapport aux structures et aux institutions. La fin de l'hégémonie intellectuelle du structuralisme et de celle du marxisme iront alors de pair. La compréhension du social nécessitera, entre autres, de comprendre la «logique des acteurs». En analyse du discours, ce tournant des années 1990 et le «retour» des acteurs supposeront l'analyse des productions discursives alors que le reflux du structuralisme se traduira *«par le succès des théories énonciatives, inspirées par les travaux de Benveniste et de l'ensemble des théories dites «pragmatiques», c'est-à-dire qui, dans la lignée des écrits d'Austin, s'intéressent au langage comme vecteur d'action»* (Bonnafous 2006 : 218).

Par ailleurs, l'historien du discours tend de plus en plus à considérer l'analyse du discours comme une *ethno-méthode* et progressivement le *«tournant interprétatif»* des années 1980 évolue en *«tournant anthropologique»* *«où les problèmes de l'intersubjectivité et de l'altérité sont au centre des préoccupations des jeunes historiens du discours»* (Guilhaumou 2002). Parallèlement, on assiste à l'éclatement de l'*École française d'Analyse du discours* en plusieurs lieux et unités de recherches (Maingueneau 1996b) et à l'arrivée d'une nouvelle génération de chercheurs venant prendre la relève de la génération des pionniers des années 1960-70 (Guilhaumou 2002).

---

18. Fondamentalement, l'arrivée en 1981 de la gauche au pouvoir en France a fini de légitimer tout un mouvement de remise en cause des institutions et de l'institution scolaire plus particulièrement. Cependant, très rapidement, l'idéologie républicaine mise à mal sera remise au « centre » avec l'arrivée de Jean-Pierre Chevènement au ministère de l'Education nationale (1984-1986). Dès 1979, les nouveaux programmes d'histoire en France de 1977 seront combattus notamment par Alain Decaux, futur ministre de Mitterrand, qui lançait en couverture du *Figaro Magazine* son cri d'alarme : « Parents, on n'enseigne plus l'histoire à vos enfants ! ».

19. La même année paraît, aux Editions Ouvrières, l'ouvrage de Suzanne Citron : *Enseigner l'histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée* (1984). Cette même année est organisé à Montpellier un colloque national qui fait suite la publication du rapport sur l'état de l'enseignement de l'histoire rédigé par René Girault. C'est de ce moment-là que naîtront les programmes actuellement en œuvre et dont les auteurs sont Dominique Borne et Serge Berstein, programmes que les commentateurs qualifient d'« inflexion civique et patrimoniale ». Sur l'enseignement de l'histoire en France : Garcia & Leduc (2003).

Pourtant, cette évolution conjointe de la pratique historique et de l'analyse du discours ne débouche pas sur des liens plus étroits dépassant le constat fait par Schmitt en 1984. En effet, l'histoire se rapprochera plus de la sociologie, pourtant vieille «ennemie». Il en va de même, bien que partiellement, pour la philosophie issue des travaux de Paul Ricoeur.

### 3.2 L'écriture de l'histoire comme objet de l'analyse du discours

Dans la mesure où l'histoire est un discours constitué, l'écriture de l'histoire elle-même est susceptible d'être un objet de l'analyse du discours. Son axe programmatique et sa volonté de se poser en discours scientifique à partir du 19<sup>e</sup> siècle nécessitent d'en identifier les composantes.

A ce titre, le travail de l'historien est double. D'une part, il utilise un certain nombre de méthodes dans ses recherches. D'autre part, il communique le résultat de ses recherches tout en montrant des éléments de sa méthode de travail et du travail lui-même. Ainsi en est-il des extraits des sources et de leur validation, des tableaux statistiques synthétisant les données récoltées, des références bibliographiques ou des explications relatives à la démarche entreprise.

Tous ces éléments se doivent d'assurer que le discours produit et les résultats obtenus sont le fait d'un travail scientifique, formalisé en premier lieu par l'école positiviste — ou méthodique — française du 19<sup>e</sup> siècle autour de Langlois et Seignebos (1898) ou de Gabriel Monod (Éditorial du premier numéro de la *Revue historique* en 1876).

Trois modèles envisagent la nature de ce discours de l'histoire. Il est temps de les observer, car non seulement ils nous éclairent sur la nature et la spécificité des opérations historiographiques, mais ils nous seront également nécessaires dans la mesure où nous partons de l'hypothèse que l'autorité du discours du manuel se construit notamment en référence à la discipline scientifique «histoire» et qu'il convient donc d'identifier les composantes de cette dernière. Par ailleurs, dans la mesure où nous postulons aussi que le discours des manuels est un discours institué, le discours des manuels d'histoire forme alors un genre en lui-même avec ses régularités, ses contraintes et ses emprunts à d'autres genres qui sont à identifier et à définir.

#### 3.2.1 L'histoire comme narration

Le premier modèle envisage le discours de l'histoire comme une narration. Dans son article sur le *Discours de l'histoire* (1967, rééd. 1984), Roland Barthes se demande s'il est légitime d'opposer toujours le discours poétique au discours.

Dans ce court article, Barthes s'attache à envisager cette question sous trois angles.

En premier lieu, il observe les caractéristiques de l'énonciation du discours historique au travers, d'une part, des embrayeurs/organiseurs utilisés et, d'autre part, de la carence des signes du locuteur produisant une illusion référentielle «*puisque l'historien prétend laisser le référent parler tout seul*» (Barthes 1967 : 168), notamment par la suppression des signes du *je*.

Ensuite, Barthes observe l'énoncé historique lui-même. Il parvient à la conclusion que le statut du discours historique est uniformément assertif et constatif et qu'à ce titre il ne connaît pas (ou très rarement) la négation : «*on raconte ce qui a été, non ce qui n'a pas été ou ce qui a été douteux*» (Barthes 1967 : 171).

Enfin, Barthes s'attache à l'agencement des faits historiques et à leur signifié. Il s'interroge alors sur la place du «réel» dans la structure discursive. En effet, le fait historique n'a jamais qu'une existence linguistique, car il faut introduire un sens au fait pour que celui-ci existe. Le référent est ainsi comme extérieur au discours «*sans qu'il soit pourtant jamais possible de l'atteindre hors de ce discours*» (Barthes 1967 : 175).

Dans la mesure où il y a confusion du référent et du signifié — caractéristique des discours *suiréférentiels*, tels le discours performatif —, Barthes conclut que le discours historique est «*un discours performatif truqué, dans lequel le constatif (le descriptif) apparent n'est en fait que le signifiant de l'acte de parole comme acte d'autorité*» (Barthes 1967 : 175). Il rapproche alors le discours historique du roman réaliste, du journal intime, de la littérature de documents, du fait divers ou de l'exposition d'objets anciens ainsi que de la photographie. En effet, leur trait commun consiste à signifier que l'événement représenté a réellement eu lieu.

Après Barthes, Paul Ricoeur est le représentant le plus prestigieux de l'observation et de l'analyse du discours historique comme narration. Dans son ouvrage *Temps et récit. L'intrigue et le récit historique* (1983), Ricoeur s'attache à la construction herméneutique du temps historique et au traitement de l'événement par l'historien dans ses différents aspects, soit son récit, sa description et son analyse. Prolongeant sa réflexion dans *La mémoire, l'histoire, l'oubli* (2000), Ricoeur décompose l'opération historiographique en trois moments méthodologiques : la phase documentaire, la phase explicative/compréhensive et la phase représentative. Ces trois moments imbriqués marquent *in fine* la différence, pour Ricoeur, de l'histoire par rapport à la fiction et font de l'histoire, à la suite de Veyne (1971), un récit d'événements.

### 3.2.2 L'histoire comme poétique

A partir des années cinquante, un travail est initié, notamment par des narratologues américains, sur les capacités explicatives propres au récit.

En 1973, dans son ouvrage *Metahistory*, Hayden White s'interroge sur les présupposés de l'intrigue historique en partant de l'étude de quatre historiens et quatre philosophes du 19<sup>e</sup> siècle. Il cherche alors à formaliser des styles historiques et prend en compte le récit pris comme un gisement de savoir et un déploiement de ressources d'intelligibilité. A la suite de White, les narrativistes s'attacheront à démontrer la manière dont le mode de récit a valeur explicative. Pour White, l'histoire combine trois modes d'explication — par l'intrigue, par l'argumentation et par l'implication idéologique — et leur combinaison définit des styles historiques. Cependant, White n'établit aucune correspondance nécessaire entre ces trois modes d'explication, les combinaisons restent souples et les types constituent des tendances ; ils n'existent pas à l'état pur. Finalement, pour White, avant même d'avoir défini son intrigue, l'historien a déjà choisi sa stratégie interprétative et c'est en fonction de cette dernière qu'il construit son intrigue.

Si Ricoeur et le *Linguistic Turn* sont des références importantes concernant le travail d'écriture de l'histoire, il s'avère fécond, dans l'optique de notre travail, de nous arrêter sur l'étude de Philippe Carrard (1998) relative à la «Poétique de la *Nouvelle Histoire*». En effet, bien que préférant s'inscrire dans le champ de la poétique plutôt que de la linguistique, Carrard recourt régulièrement à un appareillage de nature linguistique.

Concrètement, Philippe Carrard s'est attaché à analyser l'écriture de l'histoire des historiens de l'école des *Annales* et à mettre celle-ci en parallèle avec l'histoire de l'école positiviste du 19<sup>e</sup> siècle. Généralement, on schématise l'affrontement des deux écoles en fonction d'une histoire-récit des historiens positivistes et d'une histoire-problème des historiens des *Annales*.

Dans son travail, Carrard a mis en évidence qu'au niveau de l'écriture de l'histoire, l'école des *Annales* s'inscrivait plus dans le prolongement de l'histoire positiviste qu'en rupture. Pour y parvenir, Carrard a analysé différentes pratiques propres à l'écriture historique de ces deux écoles : situation d'énonciation (qui est cité, narrateur, type d'énoncés, destinataires, embrayeurs, ...), narrativité (récit, description, argumentation, focalisation), figures/rhétoriques, utilisation des notes infrapaginales, traitement de l'événement et des personnages ainsi que place et utilisation des documents.

Dans la mesure où il a mis en évidence les caractéristiques des textes des deux écoles historiques ayant trouvé une traduction dans la production de manuels scolaires d'histoire francophones, ce travail nous sera fort utile dans la troisième partie de notre travail relative à «Comment l'autorité vient au discours». En effet, cette partie poursuit l'objectif de mettre en évidence les fondements de l'autorité du discours des manuels scolaires d'histoire. Nous pourrions observer non seulement les éléments du champ scientifique de la discipline historique qui sont intégrés aux manuels d'histoire, mais également les écarts entre ces éléments et leur manifestation savante.

### 3.2.3 L'histoire comme argumentation

Ce troisième modèle, qui assume que la structure discursive première de l'histoire est argumentative, s'inscrit dans le prolongement de la rhétorique traditionnelle tout en fournissant un modèle plus intéressant pour l'analyse de discours contemporaine. En effet, les modèles narratologique et poétique génèrent des débats sans fin sur les relations entre l'histoire et la fiction, car ils ne peuvent pas formellement distinguer histoire et fiction. En ce sens, l'affirmation que le discours historique est argumentation a l'avantage de mettre en évidence les contraintes formelles des pratiques discursives historiques en se focalisant sur l'histoire comme discipline et sur les modes de communication de la communauté historique. Contrairement à la poétique, le modèle de l'histoire comme argumentation ne se limite pas au texte produit, mais le confronte aux conditions de distribution, d'échange et de réception de l'information historique.

Pour y parvenir, les sciences du langage contemporaines ont ainsi remis à l'honneur la notion d'*ethos* dans sa conception aristotélicienne (Amossy 2010 : 59 et ss). Pour Aristote, l'*ethos* fait partie des moyens de preuves techniques avec le *logos* et le *pathos* qui rendent le discours persuasif. Dans le cadre des sciences du langage, l'*ethos* est lié à la notion d'énonciation qu'«*Emile Benveniste définit comme l'acte par lequel un locuteur mobilise la langue, la fait fonctionner par un acte d'utilisation*» (Amossy 2010 : 65). Pour ce dernier, il s'agit d'établir «*une relation discursive au partenaire*» (Benveniste 1974 : 85).

Concernant les modalités auxquelles le locuteur a recours pour construire la force de persuasion de son discours, celles-ci s'appuient sur des éléments préexistants (*ethos* préalable) au discours et sur l'*ethos* tout court que le locuteur produit lui-même dans son discours :

*L'ethos préalable s'élabore sur la base du rôle que remplit l'orateur dans l'espace social (ses fonctions institutionnelles, son statut et son pouvoir), mais aussi sur la base de la représentation collective ou du stéréotype qui circule sur sa personne. Il précède la prise de parole et la conditionne partiellement. En même temps, il laisse dans le discours des traces tangibles qui sont repérables tantôt dans des marques linguistiques, tantôt dans la situation d'énonciation qui est au fondement de l'échange. (Amossy 2010 : 70)*

Concernant le modèle de l'histoire comme argumentation, celui-ci trouve son origine dans la nature de l'enquête historique et ses origines trouvent leurs sources dans le postulat de l'historien britannique R.G. Collingwood (1970) selon laquelle l'histoire «*is an informal logic of question and answer that attempt to reveal the logic of question and answer that motivates all historical actions*» (Struever 1985 : 263).

Par là-même, il se rattache à la théorie de Kuhn (1962) sur l'histoire des sciences qui observe la manière dont un paradigme s'impose au sein d'une communauté scientifique. A chaque révolution scientifique, la communauté se structure et se dote d'un ensemble d'idées et de pratiques (conférences, publications, modes de production du savoir, ...). Dès lors, faire partie de cette communauté scientifique équivaut à produire les signes de reconnaissance institués.

Dans un tel cadre, il est loisible d'étudier un courant historiographique, tel l'école des *Annales* ou la *Nouvelle histoire*, pour déterminer si celui-ci s'inscrit en rupture du paradigme dominant et peut donc conduire à une révolution scientifique ou si, au contraire, il est le prolongement, sous de nouvelles formes, de ce même paradigme.

Dans ce modèle, le discours de l'historien est inéluctablement relié et ne peut être dissocié des contraintes syntaxiques et lexicales des débats publics contemporains ; l'historien se doit de produire des discours correspondant aux attentes sociales relatives à la production historique. Par ailleurs, le résultat de ces recherches fait l'objet d'une communication ; cette communication est non seulement le résultat de ces recherches, mais comporte également des traces du travail effectué jouant le rôle de preuve de scientificité.

Dès lors, les apports du modèle de l'histoire comme argumentation ne seront pas à négliger puisqu'ils permettent de ne pas perdre de vue le fait que la production historique s'inscrit dans un contexte d'attente sociale forte dans l'espace public, plus particulièrement encore concernant les manuels scolaires d'histoire.

Dans notre travail, nous observerons et analyserons les manuels d'histoire vaudois tant sous l'angle du discours comme objet de l'histoire que sous celui de l'écriture de l'histoire comme objet de l'analyse de discours. Cependant, les manuels d'histoire vaudois ne sont pas un simple sous-genre ou un sous-produit de la pratique historique. En effet, ils sont également influencés par le discours sur l'institution scolaire ou la pédagogie. C'est en outre un manuel parmi d'autres manuels fournis aux élèves vaudois. Les manuels d'histoire vaudois sont donc à considérer comme étant au croisement de la discipline historique et de genres de discours particuliers, tels celui de la vulgarisation ou ceux propres aux disciplines scolaires. Le discours des manuels d'histoire est donc à envisager comme dialoguant avec d'autres discours au même titre que le discours historique peut être influencé par le discours anthropologique ou le discours sociologique.



# **Première partie :**

## **Le manuel d'histoire : un genre hybride**

Cette partie s'attache à définir ce que nous entendons non seulement par genre discursif, mais également par nature hybride des «manuels d'histoire» produits par le canton de Vaud.

En effet, en leur attribuant une nature hybride, nous postulons que le genre «manuel d'histoire» emprunte ses constituants à d'autres genres et types de discours et que, dès lors, son originalité réside avant tout dans le travail de recomposition qu'il opère.



## 4. Le manuel d'histoire : étude d'un genre

### 4.1 Genre de discours : cadrage théorique

Si la notion de genre remonte à l'Antiquité et se réfère principalement aux différents genres littéraires, on retrouve cette notion en sémiotique, en analyse du discours et en analyse textuelle, pour des applications non littéraires. Plusieurs définitions coexistent, voire s'opposent, en fonction des différents positionnements théoriques auxquels ces définitions se rattachent.

Pour notre travail, la notion de genre que nous souhaitons convoquer se rattache au point de vue du genre comme système communicationnel dans le contexte de l'étude d'une production construite et institutionnalisée : le manuel d'histoire vaudois. Dans ce cadre-là, nous rejoignons les préoccupations relatives aux questions de contrat de communication et de genre situationnel. Pour Charaudeau, les genres de discours sont des genres situationnels, car *«les caractéristiques des discours dépend[ent] essentiellement de leurs conditions de production situationnelles où sont définies les contraintes qui déterminent les caractéristiques de l'organisation discursive et formelle»* (Charaudeau 2002 : 280).

Dans notre approche, le contrat de communication occupe une place privilégiée dans la mesure où l'écriture du manuel doit permettre à ses locuteurs d'être reconnus — par les destinataires du manuel — comme étant légitimés et validés à produire ce macro-acte de langage que constitue le discours du manuel. Ce dernier doit donc être parcouru, voire saturé de signes instituant les locuteurs comme locuteurs autorisés pour que le contrat de communication soit accepté et qu'une appropriation de cet objet soit possible pour les destinataires.

En analyse du discours, à la suite de Charaudeau, le contrat de communication est

*ce qui permet aux partenaires d'un échange langagier [écrit ou oral] de reconnaître l'un l'autre avec les traits identitaires qui les définissent en tant que sujets de cet acte (identité), de reconnaître la visée de l'acte qui les surdétermine (finalité), de s'entendre sur ce qui constitue l'objet thématique de l'échange (propos) et de considérer la pertinence des contraintes matérielles qui déterminent cet acte (circonstances). (Charaudeau 2002 : 141)*

Ce faisant, cette théorie du contrat renvoie bien à une théorie des genres, *«car on peut dire que cet ensemble de contraintes apporté par le contrat est ce qui définit un genre de discours»* (Charaudeau 2002 : 141).

Devant le nombre de variables pouvant être prises en compte dans la détermination du contrat de communication, Charaudeau propose de s'en sortir par une hiérarchisation de critères :

*d'abord décrire les caractéristiques situationnelles correspondant au lieu des contraintes du contrat de communication, puis les caractéristiques discursives correspondant aux modes d'organisation des discours appelés par les contraintes situationnelles, enfin les caractéristiques sémiolinguistiques correspondant aux récurrences formelles instruites par les contraintes antérieures. (Charaudeau 2002 : 595)*

Dans notre travail, les contraintes du contrat de communication seront notamment observables au travers des avant-propos des manuels dans lesquels s'inscrivent tant les signes de la discipline de référence que ceux de la légitimité institutionnelle ou encore ceux de la compétence didactique et/ou pédagogique des auteurs du manuel afin de construire leur légitimité à dire le manuel.

Pour sa part, la scène du discours «manuel d'histoire» dans un cadre «vaudois» nous permettra principalement d'appréhender tant les caractéristiques discursives que les caractéristiques sémiolinguistiques du manuel d'histoire à travers sa scène d'énonciation et de ses marques. Les origines de cette scène<sup>20</sup> d'énonciation de notre corpus révéleront les traditions originelles différentes des manuels : celles du manuel d'histoire primaire et celles du manuel d'histoire secondaire.

Par ailleurs, le glissement du concept de formation discursive des années 1970 et 1980 à celui des pratiques discursives des chercheurs des années 1990 a permis une conception moins rigide des genres de discours et un travail sur des genres plus limités : non pas le discours des manuels, mais le discours du manuel d'histoire. Dans ce contexte, le manuel d'histoire vaudois est à considérer comme une variation du genre des manuels d'histoire, comportant, dans notre étude, une autre variation selon que le manuel est destiné aux élèves du primaire ou du secondaire.

Désormais, c'est un objet de discours plus mobile et fluide qui est ainsi appréhendé, car le locuteur n'est plus seulement instrumentalisé par sa formation discursive, mais il est également en mesure, à certaines conditions, de s'affranchir des conventions du genre et de le renouveler. Le genre «manuel d'histoire» se situe à l'intersection du concept de formation discursive et de celui de scène énonciative. De statique, le genre devient dynamique.

#### **4.2 Les genres disciplinaires : entre interdépendance et interaction**

L'ouvrage de Bhatia (2005) nous offre un prolongement utile et nécessaire au cadrage théorique défini ci-dessus dans la mesure où cet ouvrage met en évidence les interactions existantes entre genres de discours. De plus, cet ouvrage observe le fonctionnement de manuels de niveau universitaire (1<sup>er</sup> cycle) en économie et en droit. En outre, nous retrouvons «notre» *École française d'analyse du discours* des années 1970-1980 qui désormais trouve non seulement une traduction, mais également des développements nouveaux et fort intéressants dans le monde anglo-saxon à la suite notamment des travaux de N. Fairclough ou T. A. Van Dijk et dans de multiples domaines. Enfin, l'ouvrage offre un utile ancrage théorique sur l'évolution de la notion de genre, confirmant l'évolution d'une acception statique du genre vers une acception du genre comme celle d'un phénomène dynamique ou du moins en évolution graduelle.

---

20. « Pour un analyste de discours, la notion de « scène » permet d'éviter des catégories comme « contexte » ou « situation de communication », qui glissent facilement vers une conception sociologiste de l'énonciation. » (Charaudeau 2002 : 517-518)

Par ailleurs, à la suite Bhatia (2005 : 10), nous considérons également que

*Analysing discourse as genre in this phase rapidly became a popular framework for the investigation of conventionalized or institutionalised genres in the context of specific institutional and disciplinary practices, procedures and cultures in order to understand how members of specific discourse communities construct, interpret and use these genres to achieve their community goals and why they write them the way they do.*

#### 4.2.1 Caractéristiques d'un genre

Pour Bhatia (1995 : 115 et 120), l'aspect le plus important d'un genre est d'être reconnaissable et suffisamment standardisé. Il est fondé sur un ensemble de conventions mutualisées que la plupart des membres d'une corporation ou institution partagent. Ce genre peut être le résultat d'un mixte de deux ou plusieurs genres spécifiques et il n'est pas forcément lié à une forme canonique et classificatoire<sup>21</sup>, mais il peut être inséré dans un genre en évolution (dynamique). Un genre peut donc connaître graduellement des changements au cours du temps, même si ces changements sont lents à intervenir. De même, le genre peut évoluer subtilement et de manière graduelle au cours du temps au sein d'une communauté professionnelle. Enfin, un genre générique est plus facilement accessible aux membres établis de la communauté professionnelle auxquels il s'adresse qu'aux autres lecteurs.

#### 4.2.2 Genre et pratiques disciplinaires

Selon Bhatia (1995), les caractéristiques des disciplines ont généralement été ignorées dans les analyses relatives au genre. Cependant, des études récentes ont démontré que les différences disciplinaires ont joué un rôle significatif par rapport aux discours spécialisés auxquels émergent nos manuels d'histoire<sup>22</sup>.

En conséquence, les discours sur le genre doivent prendre plus largement ces éléments en considération et plus particulièrement les trois éléments suivants :

- l'influence réciproque des différents genres ;
- la dynamique du genre ;
- l'influence des caractéristiques d'une discipline sur le genre de discours produit par celle-ci.

Une discipline est elle-même formée d'un ensemble d'éléments constitutifs :

- des pratiques disciplinaires ;
- des connaissances spécifiques ;
- une méthodologie ;
- des pratiques partagées par les membres de la communauté ;
- une épistémologie ;

---

21. A la manière du fameux tableau périodique des éléments de Mendeleev.

22. On peut le constater en observant les manuels scolaires de différentes disciplines (grammaire, vocabulaire, langue étrangère, histoire, géographie) qui ont presque tous leur forme spécifique et sont reconnaissables quasi instantanément.

- des objectifs et des finalités.

Pour sa part, Hyland (2000) a mis en évidence l'importance des manuels à vocation universitaire dans la compréhension des codes disciplinaires et dans la diffusion de ceux-ci à de larges publics. En effet,

*Textbooks are indispensable to academic life, facilitating the professional's role as a teacher and constituting one of the primary means by which the concepts and analytical methods of a discipline are acquired. They play a major role in the learners' experience and understanding of a subject by providing a coherently ordered epistemological map of the disciplinary landscape and, through their textual practices, can help to convey the values and ideological assumptions of a particular academic culture. (Hyland 2000 : 104)*

Ce n'est pas seulement pour leurs savoirs disciplinaires que les manuels sont importants, mais aussi selon la manière dont la discipline concernée se met en scène et dispense tant ses valeurs que son idéologie. Ainsi, Bhatia a analysé des manuels en économie et en droit qui tous deux

*tend to reinforce the relationship between theoretical aspects, processes and outcomes. [...] The two disciplines may also share the way they need to explain the interrelationship between various concepts by referring to fact and figures. (Bhatia 2005 : 34)*

Dans le même temps, ces deux disciplines apparaissent comme étant très largement différentes. D'un côté, les Sciences économiques dépendent d'innovations très agressives dans la construction de leurs discours alors que, de l'autre, le Droit est beaucoup plus conservateur dans cette même construction. Or, ces différences transparaissent aussi dans les stratégies d'apprentissage utilisées par leurs manuels :

*In economics textbooks, knowledge is often structured in the form of smaller units for greater understanding of ideas and information, and there is a constant effort to check that these units are accessible to learners. In law, on the other hand, information is more holistically structured, so that the learners do not misunderstand any idea or concept out of context. (Bhatia 2005 : 35)*

Ces différences disciplinaires, note Bhatia, sont renforcées par les conseils que les auteurs de manuels donnent souvent en introduction de leur travail. Ces conseils nous renseignent alors sur la nature de l'apprentissage de la discipline concernée. Bhatia (2005 : 36) conclut que

*These differences influence both the preferred modes of communication in different disciplines and the rhetorical characteristics of genres that students are expected to manage in becoming competent members of the discourse community.*

En reprenant pour les manuels de nature scolaire le rôle joué par les manuels de nature académique, nous partons de l'hypothèse qu'*in fine*, les manuels offrent à notre regard les savoirs, les finalités et les objectifs attendus par la société pour chaque discipline scolaire. Plus encore, les manuels sont aussi un des moyens utilisés pour rendre les élèves compétents dans leur communauté discursive, c'est-à-dire ici par rapport à leur inscription sociale actuelle et future. Dès lors, si les manuels secondaires et primaires divergent, il conviendra de déterminer quels sont les rôles que le pouvoir tend à attribuer aux différents élèves au sein d'une même société.

Les manuels offrent ainsi à notre regard l'idéologie à l'œuvre au sein d'une société dans un espace et dans un temps donné. Chaque nouvelle collection témoigne alors de l'évolution que connaît tant la discipline que la société et l'idéologie qui la sous-tend.

#### 4.2.3 Rôle des acteurs

Tout membre d'une communauté professionnelle n'est pas en mesure de faire évoluer le genre de discours produit par sa communauté professionnelle et disciplinaire. Par ailleurs, plusieurs genres de discours sont rattachés à une communauté professionnelle et disciplinaire : article scientifique, essai, ouvrage de vulgarisation, manuel par exemple.

Au sein d'une communauté professionnelle donnée, les genres de discours produits ont deux fonctions principales. Premièrement, ils jouent le rôle de reconnaissance sociale pour les membres de la communauté professionnelle qui doivent faire la preuve de leur maîtrise des règles et des codes de cette dernière. Deuxièmement, ils permettent à ceux reconnus comme experts de démontrer cette expertise et leur pouvoir en jouant avec le genre et en créant ainsi de nouveaux modèles ou des variations de celui-ci. En exploitant les conventions du genre disciplinaire pour s'en affranchir et créer de nouvelles formes, les experts rendent *«this world of discourse much more complex and dynamic»*. (Bhatia 2005 : 25). En résumé, pour pouvoir «jouer avec le genre» dans sa communauté professionnelle, un membre de cette dernière doit tout à la fois disposer d'une expertise ET d'un pouvoir reconnu par ses pairs.

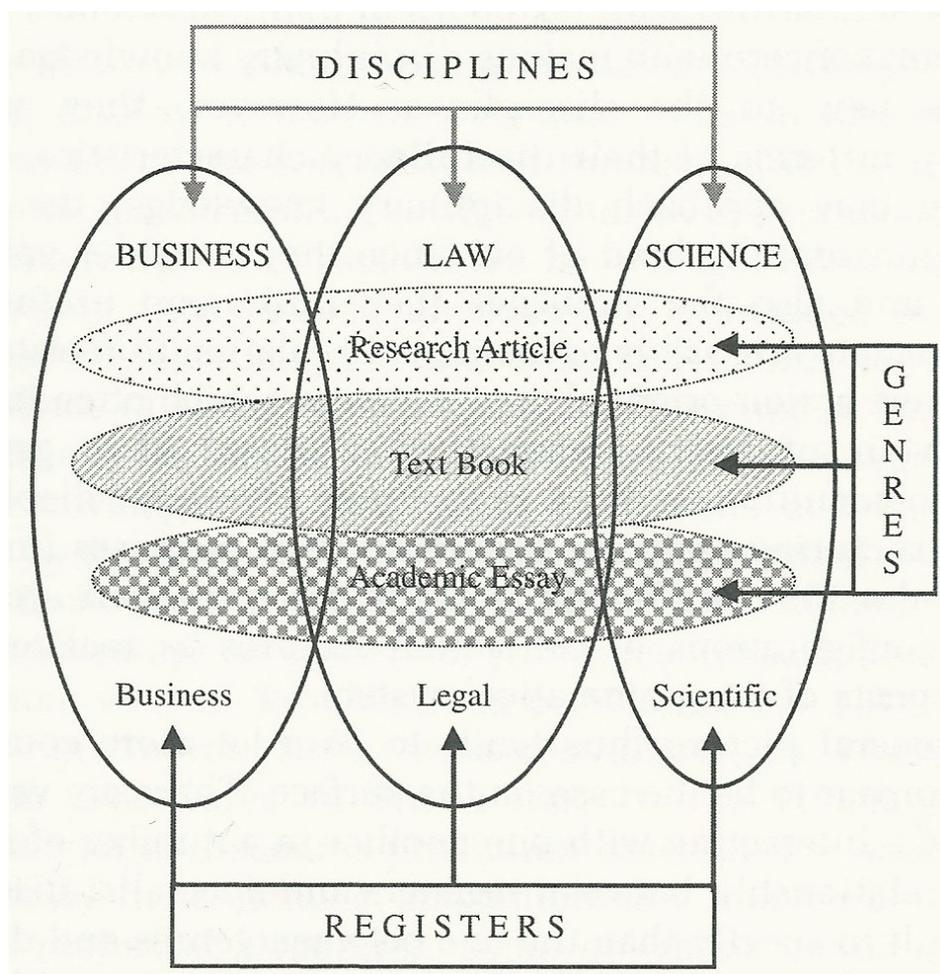
Concernant notre analyse des manuels d'histoire, ces points ne sont pas secondaires dans la mesure où il n'existe pas de communauté professionnelle des auteurs de manuels d'histoire pour le canton de Vaud. Chaque manuel et chaque auteur se doivent donc de faire la preuve de leur expertise et de leur pouvoir/légitimité à produire un discours. Leur reconnaissance ne sera pas formellement celle de leurs pairs, mais celle de leurs locuteurs et allocutaires qui eux-mêmes sont multiples: prioritairement les enseignants et les autorités scolaires au sens large ainsi que, dans une mesure moindre, les élèves et leurs parents.

Nous percevons dès lors bien les enjeux concourant au discours du manuel qui se doit de produire les signes attendus de l'expertise des auteurs pour être accepté et reconnu par ses utilisateurs et plus encore si le manuel veut faire évoluer le genre auquel il appartient.

En regard des questions et démarches de l'analyse du discours, nous nous retrouvons ici à l'intersection des travaux inspirés par le structuralisme et les travaux de Foucault ou Bourdieu — repris et prolongés dans le domaine anglo-saxon par ceux de T. A. Van Dijk ou N. Fairclough — des années 1970-1980 et de ceux issus du tournant des années 1990 marqués par le «retour» des acteurs.

#### 4.3 Le genre manuel d'histoire : essai de modélisation

Pour modéliser le genre «manuel d'histoire à vocation scolaire» auquel les manuels d'histoire vaudois se rattachent, nous avons traduit et adapté la matrice réalisée par Bhatia dans son ouvrage *Worlds of Written Discourse. A Genre-based View* (2005 : 31). Celle-ci met en évidence les multiples interactions à l'œuvre dans la généricité d'un discours tel celui des manuels d'enseignement.



**Figure 2: Registers, genre and disciplines in academic discourses Bhatia (2005 : 32)**

A la base de la matrice construite par Bhatia, il y a son constat selon lequel le discours a été configuré, analysé et compris de trois façons différentes (genre, registre, discipline). Ces trois façons de configurer le discours comportent à la fois un certain nombre de caractéristiques distinctives et des fonctions qui se chevauchent :

*Discourse has been configured, analyzed and understood in various ways, some times as register and more recently as genre, and often interacting with these two is the concept of disciplinary discourses. As one can see, these three ways of looking at discourse have a number of distinctive as well as overlapping features. (Bhatia 2005 : 30)*

Dans cette matrice, les genres sont, par nature, interdisciplinaires puisque les manuels, par exemple, comportent un certain nombre de caractéristiques communes entre des manuels de différentes disciplines (histoire, géographie, droit, économie, etc.). Pour sa part, la discipline est composée de savoirs spécifiques, d'une méthodologie, de pratiques socialement partagées par la communauté, d'une épistémologie, d'objectifs et de finalités. Tout ceci forme le contenu disciplinaire. De leurs côtés, les registres représentent le langage associé au discours (vocabulaire disciplinaire spécifique, dispositifs syntaxiques élémentaires). Concernant les registres, Bhatia (2005 : 30) reprend, à titre d'exemple, les trois facteurs identifiés par Hallyday, McIntosh et Strevens dans *The Linguistic Sciences and Langage* (1964):

- champ du discours (*field of discourse*) ;
- mode du discours (*mode of discourse*) ;
- teneur du discours (*tenor of discourse*).

Dans la représentation de la matrice (figure 2), le caractère interdisciplinaire des genres se traduit par sa position horizontale et par la présence de genres tels l'article scientifique ou le manuel qui traversent toutes les disciplines (économie, droit et science). Pour leur part, tant les contenus disciplinaires que les registres figurent à la verticale et restent spécifiques à une discipline.

La matrice met alors en évidence tant l'aspect interdisciplinaire ou disciplinaire des facteurs que les multiples interactions à l'œuvre, au travers des disciplines, du genre et des registres, dans la généricité d'un discours tel celui des manuels d'enseignement. Concernant ces interactions, Bhatia prend l'exemple des manuels universitaires:

*Textbook as genre, for instance, will certainly display a number of shared features across disciplinary boundaries. However, genres, at the same time, are sensitive to disciplinary as well. They display subtle variations in terms of specific disciplinary concerns, some of which are mutually exclusive. Textbooks in economics, for instance, will certainly display a number of similarities with textbooks in political science, because of their common concern with making disciplinary knowledge accessible to learners new of their disciplines. However, they will differ significantly in terms of their disciplinary characteristics, especially in the way they approach disciplinary knowledge, the way they presents arguments, the kind of evidence they consider valid in that discipline, and also the strategies they find more useful to make difficult concepts accessible to learners. (Bhatia 2005 : 32)*

Si ces trois facteurs fonctionnent conjointement au sein de la matrice, la discipline figure néanmoins comme facteur organisateur premier de celle-ci pour Bhatia (2005 : 32) ainsi que le symbolise sa place au sommet de la figure :

*Although registers are seen as typical configuration of field, mode and tenor of discourse, disciplinary specificity does play a significant role in their identification (Hasan 1973). Disciplines, unlike registers, tend to be identified more in terms of their content, and in part by the field of discourse, rather than any typical configuration of all three contextual factors of field, mode and tenor.*

A partir de la matrice proposée par Bhatia, nous avons modélisé le genre « manuel d'histoire à vocation scolaire » auquel les manuels d'histoire vaudois se rattachent. Nous avons également indiqué la place occupée par nos manuels d'histoire.

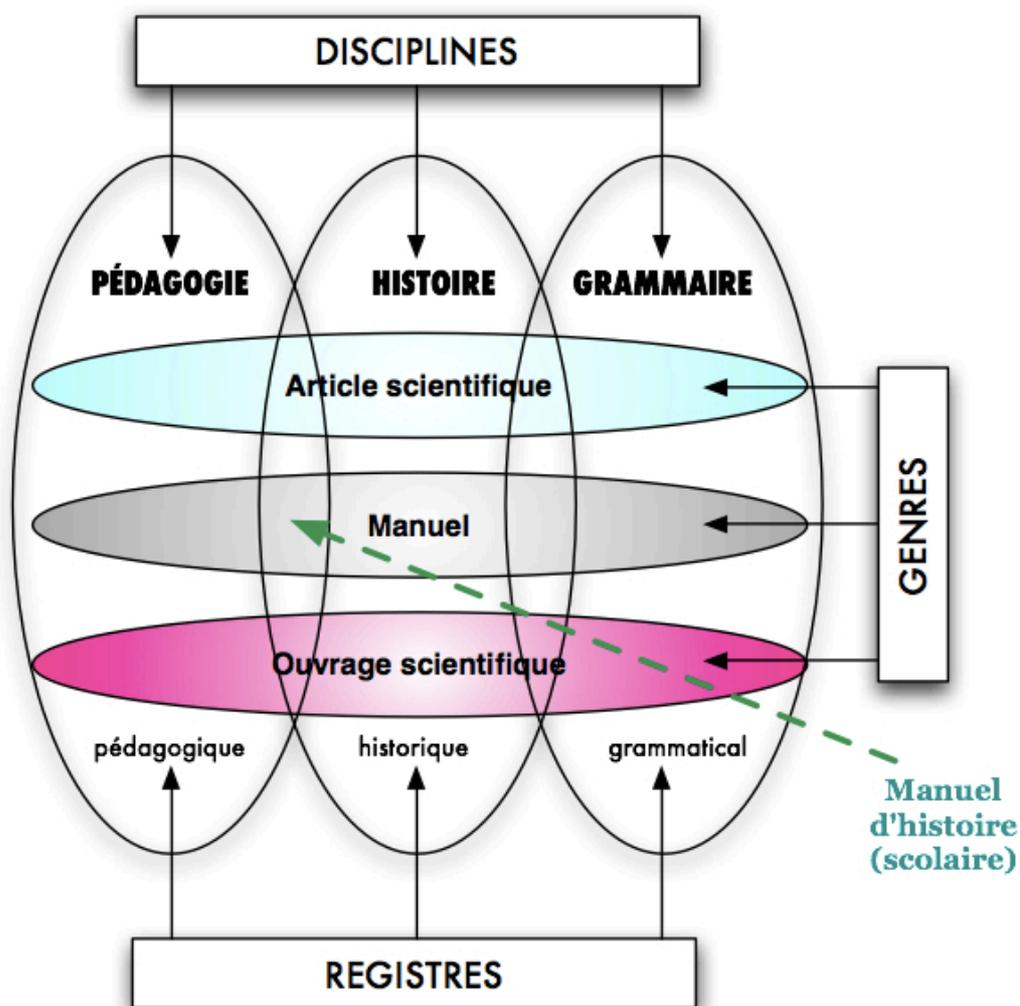


Figure 3: Modélisation du genre «manuel d'histoire à vocation scolaire»

Nous y retrouvons nos disciplines en tête de figure. Dans notre cas, ces disciplines sont aussi des disciplines scolaires avec l'histoire et la grammaire. Chaque discipline forme un ensemble de savoirs spécifiques, de méthodologies et de pratiques socialement partagées. Elle a des composantes épistémologiques, poursuit des objectifs et vise des finalités. Ces composantes pourront être adaptées en fonction du contexte. Par exemple, dans un cadre scolaire, la discipline inclura des composantes pédagogiques et institutionnelles particulières. On constate ainsi qu'une partie de la généricité de ces discours inclut des éléments extratextuels.

Pour leur part, les registres sont eux de nature textuelle et comprennent le vocabulaire disciplinaire spécifique et les dispositifs syntaxiques élémentaires.

Dans le domaine des disciplines scolaires, les registres se composeront d'éléments issus de leurs homologues académiques aussi bien que d'éléments émanant du domaine de la pédagogie, des sciences de l'éducation ainsi que des registres propres à l'institution scolaire. C'est la raison pour laquelle nous avons placé nos manuels scolaires d'histoire à l'intersection des disciplines «pédagogie» et «histoire».

Il manque cependant, à notre schéma, la possibilité d'une modélisation en trois dimensions. En effet, les manuels d'histoire peuvent comporter des exercices proposés aux élèves comme le ferait un manuel de grammaire. Par contre, le manuel de grammaire édictera des règles, ce que ne fera pas son homologue en histoire.

D'ailleurs, il en est de même concernant les articles scientifiques qui suivent un ensemble de règles éditoriales. Celles-ci spécifient les règles de mise en page et de préparation des manuscrits : présentation des références bibliographiques, des notes de bas de page, des citations, etc. Ces règles peuvent être communes entre plusieurs disciplines. Ainsi, dans le domaine des sciences humaines et du comportement, on utilise généralement le format édicté par l'American Psychological Association (APA). Mais il peut en être autrement, d'autant plus qu'il n'existe pas de traduction française officielle du manuel de l'APA. Pour leur part, les articles en biologie ou en science adoptent d'autres normes.

En définitive, dans la mesure où le manuel convoque prioritairement les genres «histoire» et «pédagogie», le genre manuel est un genre multiple (ou hybride) et nécessite une compréhension tant de la matrice disciplinaire «histoire» que de celle de la «pédagogie».



## 5. Paratextualité et manuels scolaires

### 5.1 De la péri-textualité du texte journalistique à celle des manuels

Les similitudes existant entre le texte journaliste et le texte des manuels, plus particulièrement ceux d'histoire, nous permettent de reprendre le concept d'ensemble rédactionnel pour traiter du texte central du manuel et du (des) péri-texte(s) qui l'entourent (résumés, questionnaires, documents-illustrations, documents-exercices, documents-preuves, frises chronologiques, tableaux synoptiques, etc.). Certains auteurs, tels Adam & Lugin (2000) ou Lugin (2000b) parlent de multitexte et d'hyperstructure pour ce qui est de cet ensemble rédactionnel du texte journalistique.

Un article de G. Lugin (2001) résume clairement cet ensemble rédactionnel journalistique :

*Les ensembles rédactionnels sont le produit soit d'une redistribution d'articles en fractions distinctes, signés par un seul journaliste (ce qui confirme l'éclatement du rédactionnel), soit d'une réunion d'éléments relevant de catégories génériques différentes mais complémentaires, signés par plusieurs journalistes. Les articles auxiliaires sont généralement distribués autour d'un article principal et séparés de ce dernier par de la titraille, des filets et/ou un fond coloré.*

Cette définition est très largement transposable dans le cas qui nous occupe : l'ensemble rédactionnel constitué par les manuels d'histoire vaudois du primaire et du secondaire. En effet, la paratextualité des articles de presse, comme celle des manuels d'histoire, comporte, à la fois, des composantes internes et d'autres externes.

A la suite de Genette (1997), Lugin s'est attaché à préciser la notion de paratexte journalistique. En premier lieu, il y a l'article journalistique en tant que tel. Pour notre Corpus, il s'agit du texte principal du manuel d'histoire. En second lieu, l'article journalistique est inséré dans un ensemble d'éléments qui composent la page, ou plutôt la double page du journal. Cette double page forme l'unité de base de la lecture du texte journalistique. Rapporté au manuel, l'unité de base de la lecture des divers paratextes associés au texte principal trouve sa cohérence dans la leçon. A cette leçon «*correspond un chapitre ou une partie de chapitre, voire une double page que l'on embrasse alors d'un seul coup d'œil*» (Choppin 1992 : 155).

Le texte journalistique, comme le texte central du manuel, s'inscrit donc dans une topographie de mise en page et une typographie de mise en forme. Dès lors, le paratexte des manuels scolaires peut être défini «*comme l'ensemble des éléments liés au texte principal, généralement continu, et pouvant guider, influencer, voire stimuler la lecture.*» Tous les éléments présents autour du texte principal forment son péri-texte. A la suite de Lugin, nous pouvons distinguer un péri-texte du manuel et un péri-texte du texte principal du manuel.

## 5.2 Le péritexte des manuels

Le péritexte du manuel regroupe des éléments plus ou moins invariants (titre du manuel, table des matières, préfaces, annexes, bibliographie, qualifications des auteurs, etc.). Dans le contexte du manuel d'histoire et suivant la collection, le péritexte du texte du manuel se compose de différents éléments tels que :

- documents iconographiques ou textuels ;
- légendes ;
- questions et exercices se rapportant au texte principal ;
- résumés (placés avant ou après un chapitre) ;
- frises chronologiques ou tableaux synoptiques ;
- lectures ;
- graphiques et schémas ;
- vocabulaire et définitions ;
- notes bas de page ou de fin de chapitre ;
- références bibliographiques ;
- ...

Pour Lugrin (2000b), le texte journalistique peut *«lui-même être défini comme la somme du corps de l'article et de son péritexte.»* Par extension, nous adoptons cette définition pour le discours du manuel, soit le texte principal du manuel et son péritexte très largement présent, voire prégnant. L'évolution du manuel lui-même s'inscrit dans une tendance globale à l'extension du péritexte par rapport au texte principal qui, lui, diminue. Le discours est alors pris en charge à travers l'organisation du péritexte. Dans le domaine des manuels d'histoire en France, M.-C. Baquès arrive à un constat identique concernant l'évolution de ceux-ci depuis les années 1990 (Baquès 2003).

Une autre évolution du manuel d'histoire, comparable à celle de la presse écrite, réside dans l'éclatement du texte principal en une multitude de modules :

*Les spécialistes des médias s'accordent ainsi pour reconnaître deux tendances majeures dans l'évolution de la presse écrite : l'éclatement des articles en modules plus courts — afin de rendre la sélection plus aisée et de favoriser une lecture sporadique du journal («zapping») — et un développement du visuel — que se soit au niveau de la mise en page ou de l'infographie. (Lugrin 2000b)*

Dès lors, Lugrin (2000b) est amené à parler non plus d'article, mais d'ensemble rédactionnel (ER) dont la frontière *«par rapport à l'article, reste floue. Seul un critère matériel de limite de composition et de vi-lisibilité — la double page — trace une frontière entre ce que nous appellerons hyperstructure et multitexte.»*

### 5.3 L'hyperstructure

Pour Lugin (2001), E. U. Grosse et E. Seibold<sup>23</sup> ont été les premiers à avancer le concept d'hyperstructure. Par le choix même de cette désignation, ils affilient cette nouvelle tendance au développement des médias électroniques et, par analogie, au format utilisé sur Internet (html, abréviation pour hypertexte, markup language) et à sa navigation hypertextuelle réalisée à l'aide de liens («links»).

Lugin (2000a : 35) définit l'hyperstructure comme

*une structure co-textuelle regroupant, au sein d'une aire scripturale n'excédant pas la double page, un ensemble de textes-articles accompagnés la plupart du temps par des iconotextes photographiques et/ ou infographiques.*

Le prototype de l'hyperstructure journalistique est composé soit d'un ou plusieurs articles et d'un encadré, soit d'un article ou d'une infographie. La présence d'une photographie légendée peut venir compléter ce dispositif.

Au-delà de la double page, pour Adam & Lugin (2006) «on entre dans le dossier, plus éclaté et potentiellement beaucoup plus complexe.»

En outre, concernant les infographies journalistiques<sup>24</sup>, Adam & Lugin (2006) soulignent leur proximité iconique avec «celles que l'on peut rencontrer dans les encyclopédies et les manuels de sciences, de géographie ou d'histoire.»

Dans le domaine de la presse écrite, le numéro 188 de mai 1995 du magazine *L'Histoire* est un exemple intéressant à observer du point de vue de cette hyperstructure ainsi que des différents ensembles rédactionnels (ER) présents. Il peut également être mis en parallèle avec la dernière collection de manuels d'histoire vaudois, Bourgeois & Rouyet, qui est publiée à la même époque.

Les premières indications de son hyperstructure nous sont fournies par sa table des matières (p. 5). Celle-ci organise la distribution des articles en diverses parties, chaque partie comportant en elle-même un ou plusieurs ensembles rédactionnels (ER):

- éditorial ;
- brèves - actualités ;
- dossier ;
- synthèse ;
- document ;
- médias ;
- la Revue des revues ;
- expositions ;
- le courrier des lecteurs ;

---

23. Grosse, E. U. & Seibold, E. (1996). Typologie des genres journalistiques. In *Panorama de la presse parisienne*. Berlin : Peter Lang

24. Le terme infographie désigne à l'origine une mise en forme graphique de l'information. Aujourd'hui, il renvoie à tout graphique produit à l'aide d'un outil informatique.

- tribune.

Le dossier du numéro 188 s'intitule : *Alexandre le Grand, portrait d'un conquérant*. Le sommaire du numéro nous apprend que ce dossier se compose de cinq articles, rédigés par différents auteurs :

- Alexandre, le roi du monde par Pierre Briant
- On n'a pas retrouvé le tombeau d'Alexandre! par Pierre Briant
- Les rois de Macédoine et le trésor de Vergina par Pierre Briant
- A la recherche des capitales disparues par Paul Bernard
- La métamorphose d'Alexandre par Chantal Grell



**Figure 4: Sommaire Dossier «Alexandre le Grand : Portrait d'un conquérant» (L'Histoire, n° 188 1995 : 22-23)**

L'ensemble du dossier occupe les pages 22 à 41 du numéro qui en compte quatre-vingt-dix-huit au total.

A l'intérieur du magazine, les pages 22-23 ouvrent le dossier (*cf.* figure 4) et sont organisées sur le principe de la double page de la presse écrite énoncé par Lugin (2000). On y trouve un titre (Alexandre le Grand portrait d'un conquérant), un chapeau de dossier, la reproduction d'un tableau (Charles le Brun "Entrée d'Alexandre dans Babylone") et le sommaire du dossier dans la marge de droite.

Le chapeau de titre de ce dossier n'est pas sans faire écho aux chapeaux de chapitre systématiquement insérés dans la collection Bourgeois & Rouyet. Leur fonction est cependant quelque peu différente. En effet, dans le cadre du magazine *L'Histoire*, il s'agit avant tout de susciter l'intérêt du lecteur et de lui donner l'envie d'acheter et de lire ce numéro. Pour y parvenir, il procède de trois manières.

En premier lieu, dès la première phrase, il rattache le dossier à une actualité récente :

*Il y a quelques semaines encore, la presse se faisait l'écho d'une sensationnelle «découverte» : on avait retrouvé dans l'oasis de Siwa, en Egypte, le tombeau d'Alexandre le Grand... (L'Histoire, no 188 1995 : 22)*

Dans un deuxième temps, le magazine prend de la distance par rapport à cette actualité pour replacer la discussion au niveau de la communauté scientifique des archéologues et des historiens. Le magazine définit ainsi son rôle au sein de la presse française magazine qui est de diffuser le discours de l'histoire dans le grand public :

*Une fois la passion et la polémique apaisées, une certitude demeure : les archéologues et les historiens n'ont pas fini de s'interroger sur Alexandre. Et sur l'extraordinaire épopée de ce conquérant venu de Macédoine, monté sur le trône à l'âge de vingt ans, qui anéantit la redoutable armée du roi des Perses. Et imposa en quelques années sa domination, des rives de la Méditerranée jusque à celles de l'Indus, de l'Egypte jusqu'à l'Afghanistan. (L'Histoire, no 188 1995 : 22-23)*

Dans un troisième temps, le magazine ouvre un horizon d'attente pour le lecteur qui doit l'inviter à poursuivre sa lecture. Le magazine conclut son chapeau par l'entremise d'une série de questions qui, implicitement, trouveront leurs réponses dans les différents ensembles rédactionnels détaillés dans le sommaire du dossier en page 23 :

*Cette formidable aventure avait-elle été prévue, organisée? Etait-elle le fruit d'un choix politique? A quel mélange de civilisation et de cultures a-t-elle donné lieu? Comment expliquer enfin l'effondrement si rapide de la souveraineté grecque en Orient ?*

Pour leur part, les chapeaux des manuels de la collection Bourgeois & Rouyet ont comme fonction de résumer «très brièvement la matière du chapitre.»<sup>25</sup>

Concernant maintenant le sommaire du dossier de la page 23, celui-ci comporte des éléments supplémentaires au sommaire du numéro (p. 5). En effet, si on retrouve le titre et l'auteur de chaque article, six mises au point s'y ajoutent ainsi que des repères géographiques (*Les routes d'Alexandre*), des repères chronologiques (*De la Macédoine au Golfe persique*), un document (*Un tempérament de feu*) et le nom des autres personnes ayant collaboré au dossier.

En observant ces ensembles rédactionnels au fil des pages du dossier, ceux-ci se distinguent graphiquement des articles par leur encadrement sur fond bleu. Quatre des cinq articles s'organisent sur le modèle de la double page. Chaque double page comporte au moins une photographie ou une reproduction de tableau. Cette illustration peut occuper entièrement une page (cf. figure 5).

---

25. Selon l'indication fournie pour chaque mode d'emploi des manuels de la collection inséré aux pages 8-9.



Figure 5: «Alexandre, le roi du monde» (L'Histoire, n° 188 1995 : 24-25)

Ouvrant le dossier, l'article principal (*Alexandre le Grand, roi du monde*) occupe les pages 24 à 35 du magazine. Le statut rédactionnel particulier de cet article est observable par la forme choisie de l'interview avec questions et réponses. Une double page consacrée aux repères géographiques et chronologiques s'intercale aux pages 28 et 29, soit au cœur même de ce premier article. L'article principal est celui qui comporte le plus d'éléments rédactionnels additionnels, soit cinq mises au point sur six au total pour ce dossier, des repères chronologiques et géographiques et un document. Après l'article, on trouve encore une bibliographie relative à l'ensemble du dossier. Cette bibliographie se conclut sur une série d'articles publiés précédemment dans la revue en rapport avec le sujet du dossier. C'est une manière de fidéliser le lecteur et de l'inciter à consulter d'anciens numéros.

Chaque élément rédactionnel s'accompagne d'un chapeau de titre, à l'exception des repères chronologiques et géographiques. Dans le cas de l'article principal du dossier, celui-ci se conclut sur la même forme interrogative que pour le chapeau de titre du dossier

*Comment une telle entreprise a-t-elle pu réussir? Ces conquêtes ont-elles durablement bouleversé les rapports entre l'Orient et l'Occident? Et de quelles données dispose-t-on aujourd'hui pour écrire l'histoire de cette épopée?*

Concernant l'auteur de l'article ou la personne interrogée, son nom et ses qualités sont signalées dans un ensemble rédactionnel situé sur la même page et en vis-à-vis du chapeau de titre. C'est ainsi que concernant Pierre Briant, le lecteur apprend que

*Professeur d'histoire de l'Antiquité à l'université de Toulouse-II-Le Mirail, Pierre Briant est l'auteur de nombreux ouvrages, notamment L'Asie centrale et les royaumes proche-orientaux du I<sup>er</sup> millénaire av. J.-C. (Recherches sur les civilisations, 1984), De la Grèce à l'Orient. Alexandre le Grand (Découvertes/Gallimard, 1992), Alexandre le Grand (PUF, 1994), et, avec Pierre Lévêque, Le Monde grec aux temps classiques (PUF, 1995). Il prépare actuellement De Cyrus à Alexandre. Une histoire de l'Empire achéménide (à paraître à Leyde cette année) et Darius III (à paraître chez Fayard).*

Ce péri-texte auctorial se retrouve pour chaque nouvel auteur d'article. Il légitime l'auteur à traiter du sujet ou à être interviewé. Il le pose en spécialiste scientifique du domaine étudié, mais il permet également, par cet intermédiaire, de légitimer la revue dans son entreprise éditoriale. Dans certains cas, il peut s'agir de collaborateurs réguliers de la revue et la revue ne manque pas de le préciser comme dans ce numéro à propos d'André Kaspi, auteur aux pages 42-49 d'un article sur Hiroshima (*Fallait-il bombarder Hiroshima?*)

*Collaborateur régulier de L'Histoire, professeur à la Sorbonne, André Kaspi enseigne l'histoire de l'Amérique du Nord à l'université de Paris-I. [...] (L'Histoire, no 188 1995 : 49)*

Au travers du sommaire et des indications fournies sur les auteurs avec les articles, le lecteur potentiel sera être intéressé à lire ce numéro à plusieurs titres. En premier lieu, il y rencontre des auteurs réguliers de la revue qu'il apprécie. En second lieu, les titres académiques et publications de ces auteurs garantissent un certain crédit aux articles comme à la revue. Enfin, il les a peut-être rencontrés, d'une manière ou d'une autre, soit dans son parcours académique, soit dans l'univers médiatique. Cette histoire grand public est ainsi légitimée notamment au travers du recours à des historiens issus du monde académique dont certains sont des collaborateurs réguliers de la revue. Le magazine s'adjoint également des conseillers de la direction et un comité de rédaction, composé également d'historiens universitaires (*L'Histoire*, no 188 1995 : 96). Ceux-ci rédigent également, plus ou moins régulièrement, des articles pour le magazine. De cette manière, le magazine reproduit, à l'intention du grand public, les codes et les modes de production des revues académiques. Son public potentiel premier est un public qui est ou a été en contact avec le monde universitaire et académique, au premier rang duquel on trouvera les enseignants de collèges et de lycées. Ceux-ci retrouvent les codes de scientificité de leur discipline. Au travers de ce public d'enseignants, nul doute que les parents d'enfants en âge de scolarité et universitaires de formation y trouveront également leur compte.

Au final, l'ensemble de ces éléments rédactionnels donne à voir une image de la discipline histoire telle qu'elle est vécue et souhaitée par le magazine ainsi que son public. Ce dernier calibre et modèle le magazine autant qu'il est potentiellement modelé par lui. Ces éléments permettent au magazine d'être autorisé à être un magazine d'histoire de vulgarisation scientifique. Pour y parvenir, il reproduit un certain nombre de codes de la discipline histoire. Son étude attentive permettrait également de dégager à quels courants historiographiques et à quel type d'histoire nous pouvons le rattacher. Sur la durée, nous pourrions aussi observer son évolution dans son écriture de l'histoire, la qualification et l'orientation de ses auteurs. Concernant notre dossier, nous pouvons identifier, à partir des seuls ensembles rédactionnels, que cette mise en scène de l'histoire antique est :

- organisée autour d'un personnage historique (Alexandre le Grand) ;
- événementielle avec ses repères chronologiques ;
- située dans un espace géographique ;
- appuyée par des travaux récents d'historiens qui sont cités ;
- construite ou illustrée avec des documents littéraires ou archéologiques ;
- illustrée également par des œuvres d'art centrées sur le personnage d'Alexandre le Grand, mais réalisées postérieurement de Jan Brueghel (*La Bataille d'Arbèles*, p. 29) au cinéma hollywoodien (*Les lauriers d'Hollywood*, p. 33) ;
- reliée et comparée à l'histoire contemporaine (*Alexandre, c'est Bismark et Pétain!*, p. 31) ;
- ouverte à d'autres champs scientifiques comme la psychanalyse dans le cas présent (*Alexandre sur le divan*, p. 32).

Dans le cadre de notre travail, nous aurons à déterminer le ou les prototypes de l'hyperstructure des manuels. Leur fonction sera également à déterminer. Par ailleurs, notre travail couvrant une cinquantaine d'années de production de manuels, nous aurons à observer l'évolution du/des prototypes d'hyperstructure.

#### **5.4 Les fonctions des ensembles rédactionnels**

A la suite de Genette (1982), Lugrin (2006 : 245) met en évidence le caractère socialisé et contractuel de la relation établie par l'auteur et son lecteur au travers du texte produit. Tout texte est par essence interdiscursif et

*il y a relation hypertextuelle lorsque le texte fait intentionnellement appel — si l'on se place du côté de la réception, lorsque le lecteur prête une intention à l'auteur —, implicitement ou explicitement, à une famille de texte. L'énonciateur et le co-énonciateur jouent ici un rôle central, déterminé par le contrat qui les unit. (Lugrin 2006 : 245)*

Pour exemplifier le fonctionnement de ces ensembles rédactionnels et leur complexité dans le cadre des manuels d'histoire, prenons le cas du manuel *Histoire de la Suisse* (1984) qui traite en page 12 de la grande révolution néolithique, des premiers villages et en particulier des fameux villages lacustres :

*Ces villages lacustres, dont les pilotis sont connus depuis des siècles, ont passionné historiens, archéologues et grand public dès le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle ; une véritable fièvre s'est installée alors pour ces habitats aquatiques un peu mystérieux.*

*Mais il faut apporter à ce cliché une mise au point tenant compte des découvertes nouvelles. La plupart des villages lacustres n'ont jamais été implantés au-dessus de l'eau. (Histoire de la Suisse 1984 : 12)*

### 2 La grande révolution néolithique (suite) Les premiers villages

Sédentarisés, les hommes vont peu à peu délaisser les grottes pour se grouper en **des communautés villageoises organisées**. L'extension des forêts limitant les possibilités d'implantation, ce sont les rives des lacs ou des rivières du Plateau suisse qui vont se garnir d'habitations. Leurs vestiges, essentiellement des pilotis de bois, que l'on trouvait et trouve encore immergés, ont fixé pendant longtemps l'image de villages construits au-dessus de l'eau uniquement. Ces villages lacustres, dont les pilotis sont connus depuis des siècles, ont passionné historiens, archéologues et grand public dès le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle; une véritable «fièvre» s'est installée alors pour ces habitats aquatiques un peu mystérieux.

Mais il faut apporter à ce cliché une mise au point tenant compte des découvertes nouvelles. La plupart des villages lacustres n'ont jamais été implantés au-dessus de l'eau. En effet, la technique de construction de ces habitats néolithiques nécessitait que l'on fût protégé de l'instabilité du sol humide et très mou des bords de l'eau; c'est pourquoi on plantait profondément en terre de longs pieux en bois qui servaient d'ancrage à la maison. Entre ces solides montants, on élevait des murs en pisé<sup>1</sup> ou en bois; le fond de l'habitation était parfois isolé du sol par un savant entremêlage de poutres recouvertes de branches ou d'écorces, comme à Egolzwil (Lucerne). Le plan des maisons néolithiques est semblable dans tous les sites des bords de lacs du Plateau suisse: un grand rectangle d'environ 10 mètres sur 4, comprenant peut-être plusieurs pièces (salle, cuisine, chambre) et sûrement un foyer en argile, nécessaire à la cuisson des aliments et à l'artisanat.

Outre les restes des agglomérations qui orientent sur l'existence de nos ancêtres néolithiques, les sépultures<sup>2</sup>, plus rares, sont une source très riche de renseignements. L'une des plus intéressantes a été trouvée dans la nécropole<sup>3</sup> du Petit-Chasseur, à Sion (Valais), qui a révélé un monument unique jusqu'ici: une tombe flanquée de plaques de pierre monumentales dont l'une représente un personnage portant bijoux en spirale, ceinture et poignard.

L'ensemble des nouveautés apportées par le néolithique a engendré une **complète réorganisation sociale** qui donne véritablement à cette période son caractère de révolution. A l'intérieur des villages, les activités humaines se diversifient et se spécialisent, la société se hiérarchise.



1. Pierre gravée appartenant à l'une des sépultures<sup>2</sup> de la nécropole<sup>3</sup> du Petit-Chasseur à Sion (Valais). ▲

2. Un village lacustre tel qu'on se le représentait au XIX<sup>e</sup> siècle.

3. Le village lacustre d'Egolzwil au bord du lac de Lucerne, reconstitué ici partiellement selon les théories nouvelles. ▲▲

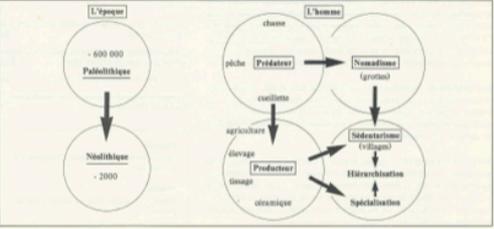
4. Du paléolithique au néolithique: la révolution. ▲

**Pisé**  
Maçonnerie faite de terre argileuse, mélangée avec des cailloux, de la paille et du compost.

**Sépultures**  
Endroit où l'on enterra un mort.

**Nécropole**  
Ensemble de sépultures.





**Figure 6: Double page du manuel Fragnière consacrée aux villages lacustres (Histoire suisse 1984 : 12-13)**

A l'appui de ce texte figurent en vis-à-vis deux représentations de villages lacustres (Figure 6). La première est celle d'un village lacustre «tel qu'on se le représentait au XIX<sup>e</sup> siècle» (*Histoire de la Suisse* 1984 : 12-13) et la deuxième est celle de la reconstitution du village lacustre d'Egolzwil, au bord du lac des Quatre-Cantons, «reconstitué ici partiellement selon les théories nouvelles» (*Histoire de la Suisse* 1984 : 12-13).

Le choix de la première illustration n'est absolument pas fortuit, car il s'agit en fait de la reproduction en couleur du village lacustre présenté dans le manuel précédent introduit dans les écoles fribourgeoises et valaisannes en 1960 (Pfulg, 1960 :12) et le texte de 1984 fait également contre-poids à son homologue de 1960 (*cf.* figure 7) qui indiquait concernant le mode de constructions de ces villages lacustres:

*Des milliers de pieux faits de troncs d'arbres épointés et enfoncés dans la vase, qui supportaient les plates-formes en bois sur lesquelles reposaient les habitations (Pfulg 1960 : 13)*



Habitations préhistoriques sur les rives du lac de Neuchâtel.  
Tableau de A. Bachelin, Zurich, Musée National

très fines, des harpons dentelés. Il confectionne ses vêtements avec des peaux bien râclées, cousues au moyen d'aiguilles d'os ou d'ivoire et d'un « fil » tiré de la crinière du cheval.

Il sait observer la nature, dessiner sur les parois des grottes et inciser dans la corne, l'os ou l'ivoire, l'image des animaux qui l'entourent. Sur les murs de certaines cavernes, on peut admirer des animaux gravés ou peints en plusieurs couleurs ; leur mouvement et leurs attitudes ont été saisis avec un réalisme étonnant.

L'art n'est pas désintéressé mais magique : ces chasseurs-sorciers pensent que l'animal, représenté en effigie, tombera plus facilement en leur pouvoir.

L'homme des cavernes vénère et redoute les bêtes sauvages, les forces de la nature. Chez lui, le sentiment religieux est vivace. Il croit en un Être tout-puissant, en l'immortalité de l'âme et en la vie future. C'est pourquoi il enterre ses morts et place dans leurs tombeaux des armes et des vivres.

**4. L'âge de la pierre polie s'étend de l'an 10 000 à l'an 5000 avant Jésus-Christ.** Le réchauffement progressif du climat a entraîné le retrait des grands glaciers ; les conditions de vie changent. La flore et la faune se trans-

12



Intérieur d'une habitation préhistorique, d'après P. Eichenberger

forment en même temps que le climat. Des forêts épaisses couvrent presque toute la surface du globe ; elles servent de refuge aux animaux et à l'homme.

Les objets usuels sont toujours en pierre ; mais on utilise des pierres plus dures que le silex ; on sait les polir, les percer. C'est alors qu'on imagine la hache emmanchée et le marteau. On cuit au feu des vases modelés dans l'argile : la céramique est née.

L'homme ne se nourrit plus seulement du produit de la chasse et de la pêche ; il cultive les céréales, le seigle, le froment qu'il sait réduire en farine. Il élève des animaux domestiques (cheval, vache, chèvre, porc, mouton). Il fait usage de la laine, du lin et du chanvre pour tisser ses vêtements, fabriquer des cordes et des filets.

Devenues sédentaires, les populations se groupent en villages, construits sur pilotis, et placés, parfois, sur le bord des lacs (Léman, Neuchâtel, Morat, Zurich, Constance...). On a retrouvé dans notre pays les vestiges de plus de 200 villages lacustres<sup>1</sup>.

D'autres occupent encore les cavernes ou bâtissent, en pleine terre, des villages protégés contre les maraudeurs par des enceintes de pierre qui, en certains endroits, sont de véritables forteresses.

<sup>1</sup> Des milliers de pieux, faits de troncs d'arbres épointés et enfoncés dans la vase, qui supportaient les plates-formes en bois sur lesquelles reposaient les habitations.

13

**Figure 7: Les deux pages du manuel Pfulg consacrées aux villages lacustres (1960: 12-13)**

Par rapport au manuel d'*Histoire suisse* des éditions Fragnière<sup>26</sup>, le premier élément du pacte de lecture consiste, pour ses auteurs, à tenir compte de l'état de la science historique («*Mais il faut apporter à ce cliché une mise au point tenant compte des découvertes nouvelles*»). Le contrat de scientificité est ici explicitement formulé dans le texte principal du manuel. Dans cet exemple, le récit n'est pas un récit figé puisque la science historique est susceptible d'évoluer en fonction de nouvelles découvertes.

Présents dans le corps du manuel lui-même, les destinataires directs de ces actes de langages sont tant les enseignants que leurs élèves. Ces propos sont d'autant plus importants pour les enseignants que ceux-ci ont été formés avec l'ancien manuel qui comportait des faits erronés déjà lors de sa publication en 1960.

26. Chaque manuel, d'une manière ou d'une autre, se positionnera relativement à la question scientifique.

Concernant les enseignants, ce passage a d'éminentes fonctions de formation continue et de recyclage tant scientifique que didactique. En effet, d'une part, le manuel leur fournit l'état de la science et, d'autre part, le Fragnière, contrairement au Pfulg (1960), propose en creux différents points de vue : celui des chercheurs du 19<sup>e</sup> siècle et celui des chercheurs du 20<sup>e</sup> siècle. Désormais, le manuel offre une perspective où le savoir historique est dynamique et non plus figé<sup>27</sup>.

Mais nous avons également affaire à des actes de langages dits perlocutoires, car produits à l'intention de destinataires indirects. Ces destinataires indirects sont constitués par tous les autres lecteurs potentiels du Fragnière qui ont été au contact avec les théories du 19<sup>e</sup> siècle émises au sujet des villages lacustres. En premier lieu, on trouvera les parents d'élèves. C'est plus particulièrement à ceux-ci que la reproduction qui figurait dans le Pfulg est destinée et mise en rapport avec la nouvelle représentation du village lacustre-type. Quitte à les déstabiliser.

Par ailleurs, nous pouvons raisonnablement avancer que les intentions des auteurs consistent également à «recycler» ces anciens élèves — devenus parents ou grands-parents — qui ont appris l'histoire avec des manuels obsolètes, car nous avons repéré d'autres passages comparables dans ce manuel, notamment en rapport avec le pacte de 1291. Ce recyclage porte comme pour les enseignants tant sur les contenus scientifiques que sur une image d'une science historique à concevoir désormais comme étant dynamique et non figée.

Cet exemple du manuel Fragnière permet aussi de définir les relations existant entre les différents éléments de l'ensemble rédactionnel des manuels. En effet, les péri-textes — constitués ici des deux images et de leurs légendes — jouent essentiellement le rôle de document-preuve par rapport au texte principal du manuel. Ils illustrent le texte et la compréhension des images n'est possible qu'au moyen de la légende les accompagnant.

Enfin, il s'agit aussi d'un discours d'autorité et de vérité, car le manuel a été réalisé sous l'égide du Département de l'instruction publique du canton de Fribourg qui en signe la préface en page 3. L'autorité de la préface précise encore que l'ouvrage a été «réalisé par de jeunes enseignants» qui «ont bénéficié des conseils et de l'appui d'autres historiens» dont les noms sont même cités.

A l'aide de cet exemple, nous pouvons aisément constater que ces aspects contractuels et socialisés du pacte de lecture entre un/des énonciateurs et un/des co-énonciateurs sont d'une extrême importance et d'une grande complexité par rapport à notre corpus. Premièrement, le manuel d'histoire appartient à trois registres discursifs principaux : celui de l'autorité de l'Etat, celui de la pédagogie/didactique et celui de l'histoire. Deuxièmement, ces lecteurs/destinataires sont également multiples : les enseignants d'histoire et leurs élèves, mais aussi des tiers par effet perlocutoire : autorités et parents d'élèves principalement. Troisièmement, le manuel est destiné à donner une image de la science de référence, ici la science historique. Lorsque cette image ne correspond plus à sa réalité, les auteurs et l'institution peuvent avoir mission de rétablir la «vérité». Enfin, le manuel s'intègre également dans un contexte éditorial et de procédés techniques d'édition du livre et de la presse.

---

27. Ce qui est susceptible de remettre également en cause le statut de l'enseignant lui-même, car comme le manuel, ce dernier n'est plus le détenteur d'une vérité intangible.



## 6. Le périphrase des manuels d'histoire

*«Tout ce qu'on peut faire apprendre ne doit pas seulement être raconté pour que les oreilles le reçoivent mais aussi dépeint pour qu'il soit imprimé dans l'imagination par l'intermédiaire des yeux»*

Comenius J. A. (1592). *La Grande didactique ou l'Art universel de tout enseigner à tous*, trad. du latin et éd. Bosquet M.-Fr., Saget D., Jolibert B, Ed. PUF 1952, p. 112 et Klincksieck 1992, p. 2182.

L'identification sommaire des périphrases des manuels n'est pas encore suffisante pour être opératoire dans le cadre de notre travail en raison de la diversité des objets présents dans les manuels scolaires d'histoire : résumés, documents textuels, questionnaires, cartes, schémas, photographies, peintures, gravures, caricatures, armoiries, dessins, etc.

Pour prendre la mesure de la complexité de la tâche, nous ferons un premier parcours en observant la place, le rôle et la fonction des documents-images et des images présents dans les manuels d'histoire ainsi qu'en pédagogie, dans le monde de l'édition, dans les recherches historiques, et, enfin, dans l'enseignement de l'histoire aujourd'hui.

Cela fait, nous aurons l'occasion de déterminer le degré d'iconicité des périphrases<sup>28</sup> présents dans les manuels et plus particulièrement ceux d'histoire. L'ensemble de ce travail permettra d'observer une grille d'analyse élaborée par Peraya & Nyssen (1995) avant de conclure en construisant, à l'aide de ces différents travaux, nos propres catégories et notre propre grille d'analyse applicables aux manuels d'histoire.

---

28. La plupart des auteurs étudiés parlent de paratexte et non de périphrase. Genette pour sa part subdivise le paratexte en deux catégories complémentaires. D'une part, le périphrase qui désigne les genres de discours qui entourent le texte dans l'espace du même volume ; d'autre part, l'épître qui sont les productions entourant le livre (brochure publicitaire, avis de parution par exemple). En résumé, pour Genette, le paratexte = le périphrase + l'épître. Lorsque nous nous référons à d'autres travaux, nous garderons les termes de vocabulaire employés par leurs auteurs. Pour notre part, nous emploierons le terme de périphrase, car nous ne traiterons dans notre ouvrage que des paratextes présents dans l'espace même des ouvrages étudiés. Par ailleurs, nous réservons les termes d'hyperstructure et d'ensemble rédactionnel à l'analyse conjointe du texte principal et de son périphrase.

## 6.1 Le manuel et les documents-images

### 6.1.1 Mise en perspective et cadre théorique

En mars 2007 sur le site Révolution française.net, Sandrine Bouché (2007), de l'Université Paris VII-Denis Diderot, publiait une analyse de la place accordée au tableau de David «Le Serment du Jeu de Paume» dans les manuels d'histoire de 4<sup>e</sup> en France.

Dans un premier temps, elle faisait le point sur les instructions officielles de 2001 et les attentes en matière d'enseignement de l'histoire. Les instructions invitaient les enseignants à *«présenter les épisodes majeurs et les principaux acteurs de la période révolutionnaire»*. Dans ce cadre-là, poursuivait Sandrine Bouché, le document historique est placé au cœur de cet enseignement et les manuels scolaires offrent aux enseignants un recueil de documents hétéroclites afin de traiter librement chaque période historique avec leurs élèves.

Dans la mesure où chaque enseignant ne peut être un spécialiste de toutes les périodes, Sandrine Bouché soulignait ensuite que le rôle des éditeurs devient primordial dans le choix des documents puisqu'il influencera l'étude de l'événement en classe. Pour l'année 1789, sont présents dans la plupart des manuels, une représentation de la première séance des Etats généraux, de la prise de la Bastille et, dans tous, sans exception, le tableau de David : *Le Serment du Jeu de Paume*. Cependant, cette unanimité dans le choix du tableau de David cache d'autres différences. En effet, *«suivant les manuels, on trouve des reproductions différentes du Serment du Jeu de Paume. Rares sont ceux qui laissent place au tableau entier. La plupart d'entre eux le présentent avec des suppressions dans la composition»*. Le cœur de l'article de Sandrine Bouché traitait alors des différences à l'œuvre dans le choix et le cadrage du document ainsi que des interprétations divergentes qui peuvent en émerger, car *«une reproduction incomplète peut être à l'origine de mauvaises interprétations, voire d'une partialité dans le traitement et la compréhension de l'événement.»*

Au terme de son analyse, Sandrine Bouché concluait que le traitement partiel d'un document remet en cause la rigueur scientifique propre à l'étude historique, qui doit normalement aboutir à la problématisation, mais qui finalement laisse place à une juxtaposition d'événements simplifiés.

Pour ma part, je complérais ce dernier point relatif à la question d'un enseignement problématisé de l'histoire à l'école en soulignant que, de toute manière, un événement peut difficilement être mis en perspective et donc problématisé par les élèves à l'aide d'un unique document. Fondamentalement, les manuels de 4<sup>e</sup> français ne sortent guère du récit national instauré au 19<sup>e</sup> siècle par Lavis. Actuellement, seule une part du récit de l'enseignant est prise en charge par l'étude très balisée du document par les élèves. Désormais ce n'est pas le récit qui est instrumentalisé par le manuel, mais le document.

Au final, l'article de Sandrine Bouché permet d'aborder la question de la place et de l'utilisation du document-image dans les manuels sous cinq aspects intéressants et importants :

1. la manière dont non seulement le choix d'un document, mais également son (re)cadrage, est susceptible d'induire un sens<sup>29</sup> à l'événement travaillé en classe d'histoire avec des élèves ;
2. l'instrumentalisation des documents, et plus particulièrement des documents-images, pour faire passer les intentions des instructions officielles rapportées à un sujet du programme («présenter les épisodes majeurs et les principaux acteurs de la période révolutionnaire».) ;
3. le choix privilégié accordé au document-image pour «transmettre» les épisodes majeurs et les principaux acteurs de la période révolutionnaire.
4. la difficulté au quotidien pour l'enseignant-e, même universitaire dans le cas présent, de faire un travail — en amont de leur utilisation en classe — de mise en perspective des documents présents dans le manuel pour en repérer d'éventuels biais ou en dégager l'interprétation historique qui découlerait soit de leur choix, soit du cadrage lui-même ;
5. la didactisation de l'utilisation des documents dans les apprentissages historiques et à travers celle-ci la mise en évidence du type d'enseignement de l'histoire promu par tel ou tel manuel.

A la lecture de cet article, il apparaît donc clairement que l'insertion de documents dans le manuel participe pleinement à la constitution d'un discours institutionnel diffusé en classe au travers du manuel et de son utilisation ainsi qu'à la construction de la discipline scolaire et à ses modalités de fonctionnement.

Avant de poursuivre en observant plus précisément la place et le rôle des documents-images dans notre corpus, il convient d'identifier les différents domaines à prendre en compte pour analyser les documents-images présents dans les manuels. A ce titre, la place des images doit être abordée au travers de trois axes. Le premier axe est celui de la place et du rôle accordés aux documents et aux images dans l'enseignement de la discipline "histoire" elle-même, avec ou sans manuel. En deuxième lieu, il y a aussi le discours de la pédagogie développé sur l'utilisation de l'image dans l'enseignement. Troisièmement, il faut envisager la manière dont l'histoire savante travaille les documents-images.

---

29. Ou tout aussi parlant, d'en exclure d'autres.

### 6.1.2 Place et rôle accordés aux documents-images dans l'enseignement de l'histoire

Le document-image a été introduit en classe d'histoire quasiment simultanément à l'introduction dans l'enseignement primaire de manuels au sens moderne du terme. Cela s'est fait en premier lieu au moyen de tableaux muraux et de leurs reproductions disponibles via les musées scolaires. Par la suite, ces tableaux muraux seront régulièrement reproduits ou déclinés dans les manuels eux-mêmes. Parallèlement, la réalisation du premier manuel d'histoire vaudois officiel au primaire et à fonction didactique démarre en 1865 pour une première édition datant de 1868. Première commande publique à l'échelle romande, une commission intercantonale mandate alors le pédagogue et historien fribourgeois Alexandre Daguët pour qu'il adapte, sous la forme d'un abrégé, son ouvrage déjà paru sous le titre *Histoire abrégée de la Confédération suisse*. Il s'agit encore d'une adaptation d'un ouvrage savant. Néanmoins, pour venir en aide aux maîtres et aux élèves, l'auteur a ajouté à son abrégé scolaire des questions à la fin des chapitres et quelques tableaux généalogiques et synoptiques.<sup>30</sup>

Dans le monde de l'édition, l'extension du public et l'essor de techniques renouvellent au 19<sup>e</sup> siècle le marché de l'«illustration», un terme emprunté à l'anglais, qui se répand dès les années 1830. Les éditions pour la famille et pour l'enfance (les almanachs, les feuilles de l'an...), les récits de voyage (comme ceux de Rodolphe Töpffer édités à Paris en 1844 et 1854) ou encore l'iconographie nationale, spécialité de Martin Disteli ou Karl Jauslin, connaissent une grande fortune (Kaenel 2005). Deux collections de tableaux muraux seront publiées en Suisse à la fin des années 1860. L'une à destination des élèves du primaire : *L'histoire suisse en image*, série de vingt tableaux muraux noir-blanc, gravures sur bois par Buri et Jeker à Bern paraît entre 1868 et 1872<sup>31</sup> et forme la première série imprimée populaire d'images sur l'histoire suisse. L'autre, en couleur, est destinée aux élèves du secondaire et s'attache à l'histoire antique. Elle sera la propriété du Collège cantonal à Lausanne (l'actuelle École secondaire de Béthusy) : *Bilder aus dem Alterthume*, par H. Leutemann. Elle paraît en 1866 et provient de Munich.

Étape décisive dans la conception du manuel d'histoire primaire ainsi que dans la place et la fonction dévolue aux documents dans les manuels, le manuel d'histoire suisse de William Rosier est commandé en 1897 par les Départements de l'instruction publique vaudois et genevois à la Commission intercantonale des manuels-atlas. C'est le secrétaire de la commission, François Guex, par ailleurs directeur de l'École normale et titulaire de la Chaire de Pédagogie à l'Académie de Lausanne, qui jette alors les bases du premier manuel moderne d'histoire suisse à l'intention des élèves primaires vaudois (et genevois) en revendiquant un manuel qui ne soit plus le pâle reflet des grands ouvrages d'histoire savante. Il en dresse le portrait :

---

30. De Leonardis & Vallotton (1997 : 19-49) et Exposition «D'un pays et du monde ». Comment l'école a contribué à développer le sentiment d'appartenir au pays et au monde à travers 150 ans de matériel scolaire (1993). Yverdon-les-Bains: Association du Musée de l'École et de l'Education, p. 38.

31. Ces illustrations seront rééditées en petit format à partir de 1888. Source: Exposition « D'un pays et du monde ». Comment l'école a contribué à développer le sentiment d'appartenir au pays et au monde à travers 150 ans de matériel scolaire (1993). Yverdon-les-Bains: Association du Musée de l'École et de l'Education, p. 40.

*Il nous faut des récits vivants et pittoresques, rédigés par l'auteur, car il a été reconnu que les extraits des œuvres des grands historiens sont trop souvent au-dessus de la portée des enfants des écoles primaires par le vocabulaire employé, par la forme comme par le fond. (ACV, K XIII 274/4. Cité par Neuenschwander 1997 : 59)*

Dans le même temps, deux rédacteurs du journal de la SVUP (Société vaudoise d'utilité publique, haut lieu de la sociabilité libérale, qui développe une sensibilité aux questions d'éducation et d'instruction) dressent le portrait de ce qui va devenir le genre du manuel d'histoire au primaire et un modèle de leçon d'histoire. Cette dernière s'articule autour de l'utilisation du manuel et de celle de tableaux muraux évocateurs :

*Un manuel d'histoire devrait être soigneusement illustré, il devrait être d'une lecture facile et attrayante et non farci de mots savants et bourré de faits secondaires. Il devrait être un résumé qui ferait mieux saisir l'enchaînement des faits et destiné spécialement aux garçons du degré supérieur. Une bonne collection de grands tableaux historiques pourrait lui servir d'auxiliaire. Elle comprendrait entre autre, quelques tableaux synoptiques propres à donner une idée de la civilisation dans notre pays aux principales époques de l'histoire, des portraits de héros et de magistrats, des reproductions de monuments historiques. (Journal de la SVUP, no 12, décembre 1898, p. 277. Cité par De Léonardis & Vallotton 1997 : 43)*

Cette conception de l'utilisation des documents-images dans les manuels scolaires vaudois rejoint celle qui apparaît dans les manuels d'histoire primaire français :

*Lorsque l'image pénétra dans les manuels d'histoire du primaire, vers 1880, cinquante ans après avoir investi le roman d'aventures, c'était pour frapper les imaginations, expression que l'on retrouve à la fois sous la plume de Lavisse dans sa Première année d'Histoire de France et de Désiré Blanchet dans son Histoire de France. L'histoire devait alors cultiver, dans les âmes, le patriotisme et l'image réaliser l'unité morale du pays. L'illustration tait donc mythique, et même mystificatrice. (Chante 1986)*

Par la suite, parallèlement à l'utilisation des manuels en classe, la présence de documents-images a été constante et s'est développée parallèlement aux développements techniques : projections lumineuses à l'aide notamment d'appareils de projection à charbon dès les années 1880, épidiscopes, cinématographes, appareils à diapositives jusqu'aux projections actuelles réalisées à l'aide d'un «vidéoprojecteur»<sup>32</sup>.

Dans son catalogue d'exposition «*Nos classes au galetas*» (2003), *La Fondation vaudoise du patrimoine scolaire* donne un aperçu des différents moyens à disposition de l'enseignant-e vaudois-e de la fin du 19<sup>e</sup> siècle et des débuts du 20<sup>e</sup> siècle (p. 56):

---

32. Concernant la place de la technique dans l'enseignement, nous pouvons signaler les travaux pionniers de Cuban (1986).

*Dès 1880, avec le développement de la photographie et de l'électricité, les appareils de projection, qui succèdent aux lanternes magiques du 18<sup>e</sup> siècle, deviennent des instruments de prestige dans les conférences publiques et les écoles les plus importantes.*

*Dès le début du 20<sup>e</sup> siècle, le Musée scolaire vaudois [fondé en 1897] met à disposition des collections de diapositives dans les domaines des sciences naturelles, de la géographie et de l'histoire.*

*En 1904, il possède :*

*- 200 tableaux muraux*

*- 9 lanternes*

*- 180 séries de 25 vues*

*- 20 séries de vues stéréoscopiques*

*Aux collections du Musée scolaire vaudois, il convient d'ajouter les appareils et collections propriétés des écoles secondaires principalement, voire le matériel privé de certains enseignants.*

L'évolution du rôle et de la place du document dans la leçon d'histoire jusqu'à aujourd'hui a été analysée par Évelyne Hery (1999), puis par Jean Leduc et Patrick Garcia (2003). D'abord image-illustration, puis image-preuve, le document est progressivement devenu un outil pour le développement de savoir-faire, mais également, de nos jours, un substitut au récit.

Cette instrumentalisation actuelle du document comme récit est très fortement perceptible à travers la déclinaison scolaire des *Lieux de mémoire* de Pierre Nora (1984) avec l'étude de documents patrimoniaux par les élèves. Cette étude de documents se justifierait car ils constitueraient «*un passage obligé de la constitution d'une culture authentique et vivace*» du fait de leur «*valeur patrimoniale*» et ils permettraient de mettre en évidence «*quelques grands repères culturels*» (*Enseigner au collège. Histoire, géographie, éducation civique. Programmes et accompagnements* 2000 : 89). Concernant cette inflexion patrimoniale, la lecture de l'article de Christian Delacroix et Patrick Garcia se révèle fondamentale pour comprendre cette re-fondation d'un récit national et européen (Delacroix & Garcia 1998).

### 6.1.3 Place et rôle accordés aux images par la pédagogie

Prendre en considération l'utilisation des documents-images revient à s'intéresser au rôle attribué aux images dans les apprentissages scolaires. Dans l'histoire de l'éducation, l'image a été traditionnellement utilisée en raison de son pouvoir de séduction et de sa capacité supposée à faciliter les apprentissages. Il en est de même avec l'arrivée de la projection cinématographique qui, pour certains visionnaires et réformateurs scolaires du début du 20<sup>e</sup> siècle (dont Thomas Edison), devait permettre un transfert direct de la projection d'un film au cerveau de l'élève :

*Books will soon be obsolete in the schools. Scholars will soon be instructed through the eyes. It is possible to teach every branch of human knowledge with the motion picture. Our school system will be completely changed in ten years. (Edison 1913. Dramatic Mirror. 9 juillet. Cité par Cuban, 1986 : 11)*

L'engouement pour ce nouveau moyen technique débouchera sur une introduction extrêmement rapide en milieu scolaire de cette nouvelle technologie. L'image supplée ou double le discours du maître. L'irruption de l'image en mouvement suscitera corollairement des craintes. Si la Centrale du film scolaire à Berne est créée en 1920-1921 et si simultanément le Département vaudois de l'instruction publique organise à l'intention des élèves des projections de films pendant les mois d'hiver<sup>33</sup>, une commission de censure est mise sur pied dès 1917 pour prévenir toute perversion morale de la jeunesse (Haver 1996). La présence actuelle d'images de plus en plus grandes dans les manuels d'histoire correspond toujours peu ou prou à cette capacité supposée «facilitatrice» de l'image.

La capacité de l'image à faire entrer en classe le monde extérieur, appelée fonction vicariale, est une autre fonction généralement attribuée à l'image en milieu scolaire. Si cette fonction est évidente dans le cadre de l'enseignement de la géographie par exemple, l'image comporte une fonction vicariale comparable en histoire : celle d'une image-source (et potentiellement de tout document-source) utilisée en classe à titre de preuve-vérité, attestant que les choses se sont bien passées ainsi aux temps étudiés. Cette fonction constitue un complément au modèle d'un enseignement frontal-magistral constitué soit par le discours du maître, soit par celui du manuel, soit par celui qui serait généré «spontanément» par l'image.

Au final, la place du document image dans le manuel d'histoire, même sous couvert d'acquisition de savoir-faire, ne s'écarte guère du modèle de l'image-preuve et de capacités quasi magiques à transmettre immédiatement un message à l'élève par le biais de cette *juxtaposition d'événements simplifiés* dont parlait ci-dessus Sandrine Bouché. Néanmoins, l'évolution qu'a connue la place de l'image dans l'enseignement de l'histoire mérite d'être relevée, car, pendant longtemps, l'utilisation de l'image n'était bonne à prendre que pour l'instruction des élèves du primaire et suscitait une méfiance certaine dans le cadre de l'enseignement secondaire, tout au moins pour les aspects propres à l'apprentissage.

#### 6.1.4 Place et rôle accordés à l'illustration dans l'édition scolaire

Nous disposons de peu d'ouvrages s'attachant plus particulièrement à la conception éditoriale des ouvrages de nature didactique. L'ouvrage de Richaudeau (1986) n'en est que plus précieux car il

*replaces les techniques de conception et de réalisation des manuels didactiques dans un cadre théorique général qui allie les points de vue des pédagogues, des spécialistes de la communication et des éditeurs : l'édition est envisagée comme une pratique de communication, comme un processus de production de significations. (Peraya & Nyssen 1995 : 42)*

Concernant les illustrations, Richaudeau (1986 : 88-90) établit les neuf préceptes opérationnels suivants :

---

33. Information trouvée dans l'*Annuaire de l'instruction publique* pour 1921-1922 lors de la préparation d'une communication en 2003 centrée sur l'histoire des technologies à l'école. Revue publiée par les départements de l'instruction publique de Suisse romande à la première initiative de François Guex. Kaufmann L. (2003). Conférence « Histoire des technologies à l'école. » La Chaux-de-Fonds : Cours CPS – HistoriTIC, 16 mai 2003.

1. Le choix de l'image s'inscrit dans un projet pédagogique concerté : son choix ne doit jamais être gratuit.
2. L'auteur du manuel doit concevoir une seule unité d'enseignement au travers du couple «texte-image».
3. La disposition sur la page doit être définie avec soin. Elle tient en compte d'abord l'ordre pédagogique de lecture, ensuite en marquant les hiérarchies des concepts visualisés.
4. Les séquences images doivent donc être conformes à leur ordre logique d'exposition et faire abstraction de toute considération esthétique.
5. Si l'illustration est conçue pour éveiller l'intérêt de l'élève et faire lire le texte, la mise en page doit valoriser l'image (voir points 7 et 8). Elle peut alors même figurer sur la page de gauche de la double page.
6. Si, au contraire, et c'est le cas le plus fréquent, l'illustration est conçue pour éclairer ou compléter le texte, les dispositions du point 5 doivent être inversées.
7. La forme d'attraction, l'«impact» d'une illustration croît généralement avec ses dimensions et avec le nombre des couleurs utilisées.
8. L'environnement de l'illustration peut aussi avoir un effet sur le lecteur.
9. Si les critères d'ordre esthétique ne doivent en aucune façon fausser l'application des préceptes précédents, ces critères ne doivent pas être négligés pour autant.

Présentés au chapitre précédent, les principes de base des textes et des illustrations dans un manuel permettaient de jeter les bases des éléments textuels et paratextuels présents dans les manuels et complètent utilement ces préceptes. Richaudeau (1986 : 66-68) présente les principes de base de la lecture d'un manuel :

1. L'«œil» du lecteur occidental a été conditionné à explorer la page imprimée, de haut en bas et de gauche à droite.
2. Cet «œil» est naturellement attiré par ce qui est visuellement fort, gros (corps de caractère, gras, bloc typographique de plusieurs lignes, couleur typographique).
3. Le choix du lecteur entre les blocs typographiques de la page est animé par leurs différences fortes et par les blancs qui les entourent.
4. Les capacités de discrimination de l'œil entre les hiérarchies typographiques au sein d'une même page sont limitées.
5. Si le lecteur doit chercher ses informations sur plusieurs pages d'un livre en feuilletant celui-ci, il recherche en priorité ses informations en haut des pages, à droite des pages de droite ou, à la rigueur, à gauche des pages de gauche.

6. Plus une illustration est grande, plus elle attire l'attention du lecteur.
7. Une illustration en couleur attire plus l'attention qu'une illustration en noir.
8. Les sixième et septième principes peuvent être atténués, parfois même contredits, par le maniement intelligent du premier, du troisième et du quatrième principe.<sup>34</sup>

#### 6.1.5 Place et rôle accordés aux images en histoire savante et dans les manuels

Dans le domaine de l'enseignement de l'histoire, la méfiance à l'égard des images se doublait de ce que la méthode historique considérait comme digne d'intérêt au niveau de ses sources. En effet, l'école méthodique de la fin du 19<sup>e</sup> siècle conçoit l'histoire uniquement au travers des documents officiels textuels figurant dans les archives d'Etat (ou équivalents). L'image n'a donc pas ou peu sa place tant en histoire savante que dans l'histoire enseignée aux élèves dignes d'accéder au savoir savant, c'est-à-dire les élèves du secondaire. Il suffit pour cela d'observer les manuels du début du 20<sup>e</sup> siècle et de comparer les images choisies pour les manuels destinés aux élèves des classes primaires et celles destinées aux élèves du secondaire. Cette méfiance à l'égard des images n'est pas propre à l'histoire. Elle est largement présente, par exemple, chez Bachelard ou Piaget. Pour ceux-ci, l'image est considérée comme faisant obstacle à l'accès à une véritable pensée scientifique. Elle serait alors productrice de mirages et d'illusions, dissipatrice suscitant le plaisir et des comportements ludiques et donc incompatible avec une *«certaine conception puritaine de la rigueur méthodologique et du travail scolaire»* (Peraya & Nyssen 1995 : 6).

En observant les manuels actuels, ce serait donc la conception primaire de la place et du rôle des images dans les moyens d'enseignement qui se serait progressivement imposée. Cette conception a également pu compter avec le changement de paradigme concernant l'utilisation des sources en histoire savante sous l'influence et l'initiative de l'*École des Annales*, puis de la *Nouvelle histoire*. Néanmoins, un décalage certain dans le temps est perceptible : si l'*École des Annales* se développe après 1945, il faudra attendre les années soixante-dix et quatre-vingt pour assister à une diversification des sources présentes dans les manuels d'histoire du secondaire. Très significativement, on assiste par exemple à l'introduction de graphiques et de tableaux statistiques de nature économique. Ainsi, la conception du manuel primaire supplante tardivement dans le secondaire vaudois la tradition de l'abrégé. A la méfiance face au potentiel éducatif de l'image se substituerait alors l'image-outil d'apprentissage.

---

34. *«Ainsi une illustration en noir de format réduit accompagnée d'un court commentaire et placée seule (avec le commentaire) dans une page blanche frappera plus que les huit illustrations en couleur sur la page voisine, placées les unes contre les autres, sans blanc pour les séparer»* (Richaudeau 1986 : 68).

Dans son article *La vérité historique par l'image dans les manuels scolaires*, Danièle Thomas (1998) résume l'évolution de la place des images dans les manuels français des années 1950 à la fin des années 1980 et au début des années 1990. Ainsi, les manuels Malet-Isaac des années 1950 plaçaient la gravure au sein du texte et la légende fournissait des éléments essentiels de contextualisation tels que l'indication de l'artiste, la date et les circonstances de réalisation. Pour Thomas, les renseignements fournis par la légende permettaient de limiter, voire d'annihiler, l'impact de l'image. La multiplication des illustrations à la fin des années 1970 et au début des années 1980 fera disparaître ces renseignements devant le souci des éditeurs d'améliorer l'esthétique des manuels. On en reste cependant à la fonction du document image comme preuve du discours de la leçon et il faudra attendre les nouveaux programmes de 1985 pour que l'image «*accède enfin au rang de document historique intrinsèque et puisse être réellement traitée comme tel*» (Thomas 1998 : 284).

Pour la France, Danièle Thomas identifie en 1994 un modèle dominant de mise en page des manuels d'histoire qui voit les éditeurs opter pour

*le système d'une leçon couvrant une double page. [...] Un tiers de cette double page est consacré au texte de la leçon, les deux tiers restants sont réservés aux documents. Fréquemment six ou sept pièces justificatives sont annexées à une leçon ; parfois plus, jamais ou rarement moins. L'iconographie sous toutes ses formes a les honneurs puisque les trois quarts des documents sont des illustrations ne laissant qu'une portion congrue aux textes historiques. (Thomas 1998 : 282)*

Danièle Thomas ajoute un élément de compréhension supplémentaire au dispositif didactique des manuels étudiés. En effet, elle constate que la place du discours de la leçon figure sur la page de gauche et que les documents sont rassemblés sur la surface restante de la double page et que dès lors les documents font office de pièces justificatives, car

*Le mécanisme du regard circulant de gauche à droite et de haut en bas, il ne fait aucun doute que la leçon prime dans l'esprit des auteurs : on part de la leçon pour aller à l'image (ou au texte). On lit, on comprend, lorsque l'on sait. On regarde. Il faut savoir pour voir. (Thomas 1998 : 283)*

#### 6.1.6 Place et rôle accordés aux documents en histoire enseignée en 2007

Dans les apprentissages à réaliser par les élèves, l'importance de la place prise par les documents — et donc, en fonction de la place qui est actuellement la leur dans les manuels, celle des documents-images — est perceptible à la lecture des résultats d'une étude publiée par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) en 2007 et intitulée *Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège*. Cette étude confronte la perception de la leçon d'histoire en interrogeant tant des enseignant-e-s que leurs élèves. Au-delà de certaines divergences très significatives dans les perceptions, la leçon d'histoire s'organise très clairement autour de deux pôles dominants.

En premier lieu, un discours de l'enseignant-e, que les élèves écoutent, puis recopient, représente le premier axe de la leçon d'histoire. 41% des enseignants indiquent consacrer 10 à 20 minutes par leçon à leur propre discours destiné à transmettre des connaissances. Pour leur part, plus de huit élèves sur dix (81,7 %) disent très souvent (46,6 %) et souvent (35,1 %) écouter le professeur raconter, décrire, expliquer. On peut encore ajouter les 47% des élèves qui disent très souvent (13,7%) et souvent (34%) lire dans le manuel scolaire.

En second lieu, la leçon d'histoire s'articule autour du travail sur documents. Ainsi, 91% des enseignants interrogés indiquent mettre leurs élèves en situation d'élaborer leur savoir à partir d'analyse de documents et près de 60% d'entre eux indiquent y consacrer 10 à 20 minutes par leçon. De leur côté,

*78,4 % des élèves (très souvent 41,6 % et souvent 36,8 %) disent travailler à partir de documents. Si l'on considère, de plus, que chercher des informations dans le manuel (ce que disent faire très souvent 18,8 % des élèves et souvent 32,3 %), et lire le manuel (très souvent 13,7 % et souvent 34 %) sont aussi des façons de travailler en ce sens, alors la perception des uns rejoint celle des autres et cette activité paraît bien peser très lourd dans l'enseignement de l'histoire-géographie.*

Par ailleurs, il convient également de souligner l'évolution qu'ont connue, en une centaine d'années, la taille de l'image et des documents, ainsi que leur nombre. Leur place et leur taille n'ont jamais cessé d'occuper de plus en plus d'espace. A tel point que le document-image des manuels entre en filiation directe avec les fameuses images d'Épinal françaises ou nos tableaux muraux d'histoire suisse initiés dans la deuxième moitié du 19<sup>e</sup> siècle et présents dans les classes vaudoises jusque dans les années 1980.

## **6.2 Degré d'iconicité des péritextes présents dans les manuels scolaires**

Pour sa part, Danièle Thomas (1998 : 284) opère une première distinction entre les images narratives (photographies, gravures, tableaux) dont le code serait univoque ou qui obligerait à une interprétation univoque et des images à caractère pédagogique que sont les cartes, schémas ou graphiques. Ces derniers "*revêtent un caractère pédagogique certain puisqu'ils sont confectionnés pour être en osmose parfaite avec la pensée des auteurs du manuel.*" Pour Thomas, ces documents-images renverseraient le rapport entre le texte de la leçon et l'image et il s'agirait alors pour l'élève **de voir pour savoir**. Fondamentalement, ces documents n'en restent pas moins dans l'ordre du récit puisqu'ils ne sont pas destinés à construire des savoirs sur l'image. L'univocité plus grande des photographies, des gravures ou des tableaux est postulée et le travail de Sandrine Bouché (2007) indique que, lorsque cela est le cas, c'est le cadrage de l'image plus que l'image elle-même qui permet cette univocité.

Par ailleurs, une carte, un graphique ou un schéma comportent une part non négligeable d'éléments textuels ainsi que d'abstraction. Plusieurs travaux cités par Peraya et Nyssen (1995 : 38) arrivent à la conclusion que la lecture, la compréhension et l'exploitation de schémas ne sont ni évidentes, ni spontanées et qu'il importe d'en répertorier les obstacles, les pièges et les doubles sens. En clair, ils demandent un apprentissage et des capacités spécifiques à développer chez les élèves.

### 6.2.1 Les échelles de degrés d'iconicité des péri-textes

Le classement de ces paratextes en fonction de leur degré d'iconicité offre un intérêt évident. Peraya et Nyssen (1995 : 34) s'appuient sur les degrés d'iconicité proposés par Belisle (1988) qui, pour sa part, distingue sept types de paratextes à composante visuelle et dont le degré d'iconicité va décroissant :

- la photographie (montrer, prouver, évoquer, motiver) ;
- les dessins, formes de représentation analogique en deux ou trois dimensions ;
- les graphiques ;
- les organigrammes (type particulier de graphe) ;
- les schémas ;
- les tableaux ;
- les textes.

Les auteurs enchaînent ensuite sur les principes de sémiologie graphique de Bertin (1967) appliqués par Janvier, Sabatier, Baillé et Maury (1993) aux «diagrammes à voir». Ces derniers se distinguent des «diagrammes à lire» en faisant apparaître des relations entre les différents facteurs d'un diagramme ou décrivent la répartition d'une ou plusieurs statistiques alors que les seconds «*permettent seulement de faire correspondre de l'information alphanumérique à partir d'un tableau à double entrée*» (Peraya & Nyssen 1995 : 35). Sur cette base-là, ils excluent de leur étude en histoire les cartes topographiques et les cartes politiques.

De son côté, dans son guide de conception et de production de manuels scolaires publié sous l'égide de l'UNESCO et à l'intention des pays dit «en voie de développement», F. Richaudeau (1986) s'appuie sur les douze degrés d'iconicité de Moles (1981)<sup>35</sup> pour la simplifier. Il parvient à les ramener à trois (photos, dessins plus ou moins réalistes, dessins abstraits), chacun de ceux-ci pouvant être imprimés dans trois formats caractéristiques : en quadrichromie, en deux couleurs ou en une seule (généralement le noir). Ainsi, Richaudeau (1986 : 156-165) obtient neuf catégories d'illustrations définies selon un double critère, soit le degré d'iconicité et le format. Dans la perspective des concepteurs de manuels, ceux-ci peuvent ensuite établir le choix d'une illustration en fonction de quatre critères différents : la force affective de l'illustration, sa relation message/récepteur<sup>36</sup>, sa valeur informative et enfin, son coût de production. Au final, ce ne sont donc pas moins de trente-six cas de figure (neuf catégories et quatre critères) qui sont obtenus par Richaudeau et qui sont pondérés pour les quatre critères par des notes allant de ++ (fort) à -- (faible).

Si cette classification a le mérite de simplifier l'échelle d'iconicité de Moles, elle va cependant, pour Peraya et Nyssen, un peu trop loin dans le sens de la réduction. En effet, elle maintient notamment

*la démarcation fondamentale entre la photographie et le dessin qu'avait déjà relevée Barthes : la relation iconique à la base du dessin fait intervenir un facteur essentiellement humain, tandis que celle qui fonde la représentation photographique trouve son origine dans un processus optico-mécanique. (1995 : 43)*

Pour contourner cet obstacle, Peraya et Nyssen (1995 : 45) proposent de se limiter à une catégorie basée sur le réalisme de la présentation indépendamment du support. De cette manière, «*la catégorie demeure ouverte aux imitations, aux contrefaçons et aux simulations qui se développent grâce à l'infographie et à l'image de synthèse.*»

---

35. Le premier degré d'iconicité de Moles correspond à la reproduction la plus réaliste de l'objet soit sa reproduction grandeur nature en un modèle en trois dimensions et le douzième degré décrivant l'objet uniquement à l'aide de mots (textes, équations ou formules).

36. A ce sujet, Richaudeau (1986 : 176-177) fait part d'une expérience réalisée au Népal de vingt sujets visuels suivant six procédés (dessin au trait avec ombre, photo détournée, dessin au trait sans ombre, dessin silhouette en à-plat noir, photo avec fond, dessin stylisé) et présentés à 400 villageois. Les résultats montraient la supériorité du dessin réaliste sur la photo, l'importance du contraste mettant en valeur le sujet « à voir » par rapport au fond et la mauvaise perception des dessins trop stylisés.

### 6.2.2 La grille d'analyse des paratextes de Peraya & Nyssen (1995)

Dans la mesure où Peraya et Nyssen ne trouvent pas chaussure à leurs pieds pour observer et analyser les paratextes présents dans des ouvrages didactiques, ils ont développé leur propre grille d'analyse. Cependant, ils ne partent pas de rien et commencent par analyser la grille d'évaluation des éléments élaborés par Bronckart (1985). Cette grille comporte six critères de classification, mais Peraya & Nyssen estiment que cette classification comporte plusieurs difficultés notamment au niveau des échelles d'iconicité (appelées échelles de motivations chez Bronckart). De plus, concernant les paratextes pédagogiques, il apparaît que la fonction de ces paratextes présents dans le corpus n'est nullement prise en compte. Peraya et Nyssen en sont amenés à affiner cette grille pour l'orienter dans deux directions : «*d'une part, la dimension sémiologique qui faisait défaut dans l'analyse des paratextes et, d'autre part, l'analyse des fonctions de ces derniers*» (1995 : 48).

Au final, la grille de Peraya et Nyssen comporte six variables comportant chacune plusieurs modalités

1. **Identification** : le paratexte doit être distinct du texte principal, spatialement ou typographiquement. Il apparaît donc comme un bloc visuel. Il comporte ou non une légende.
2. **Structuration** : elle rend compte du degré de complexité du paratexte et de ses niveaux d'enchâssement.
3. **Référenciation** : elle désigne les marques verbales situées dans le texte principal et ces dernières indiquent la présence du paratexte, le lieu où il se situe et éventuellement elles invitent le lecteur à s'y reporter.
4. **Localisation** : elle est liée à la référenciation et elle indique la plus ou moins grande proximité du paratexte avec le texte principal.
5. **Type** : il s'agit ici d'un classement des paratextes en fonction d'une échelle d'iconicité. Pour Peraya et Nyssen, cette échelle part du degré d'iconicité maximum jusqu'à son arbitraire maximum et elle comporte huit niveaux: photos, schémas de niveau 1 (typiquement une planche animalière descriptive à nature dynamique), schémas de niveau 2 (à l'exemple d'une caricature comportant des éléments graphiques et textuel), schéma de niveau 3 (un schéma classique à formes abstraites), graphiques, tableaux, langage verbal, langage mathématique.
6. **Fonction** : Peraya et Nyssen ont défini quatre fonctions générales du paratexte à l'égard du texte principal. Les dénominations et les définitions retenues s'inspirent de la linguistique et de la pragmatique en référence à Jakobson (1991). Peraya et Nyssen partent du principe que «*le discours de vulgarisation à l'œuvre dans les manuels doit être considéré comme un discours de type référentiel, c'est-à-dire principalement voué à l'explicitation d'un référent, d'un certain "état de choses"*» (1995 : 57). Ces quatre fonctions sont les suivantes :

**Fonction d'apprentissage** : elle amène le lecteur à réaliser une tâche et doit être considérée comme un déclencheur de comportement de type cognitif à la base d'activités telles que la résolution de problème, l'application, la synthèse ou toute autre tâche définie dans le cadre d'une taxonomie d'objectifs pédagogiques.

**Fonction référentielle** : informer, exposer, transmettre des connaissances et des savoirs. Ces fonctions référentielles comportent des variables ou sous-catégories :

- fonctions de représentation : un paratexte qui est une paraphrase du texte principal et qui est alors homomédiatisé ;
- fonction d'information : soit co-construite (aller-retour entre le texte principal et le paratexte), soit d'information principale dans une logique d'exposé et de complémentarité (le paratexte apporte de l'information qui ne se trouve pas dans le texte principal à l'exemple des légendes nationales dans le manuel LEP), soit d'information secondaire (à l'exemple des notes bas de page ou dans la marge), soit d'information bibliographique ;
- fonction diaphorique : condenser, synthétiser (ex. : définition de vocabulaire ou renvoi au lexique dans la marge) ;
- fonction d'étayage : statut de preuve (argumenter, attester, démontrer).

**Fonction métatextuelle** : elle prend en charge l'explicitation du processus de lecture pour orienter le lecteur (ex. : "A la fin de ce chapitre, vous serez en mesure de..."). C'est un processus de régulation soit des fonctions d'apprentissage, soit des fonctions référentielles.

**Fonction esthétique** : éventuellement facteur de motivation ou d'intérêt. En suivant Richaudeau (1986), ce type de paratexte dans un manuel doit être exceptionnel et généralement il ne répondra pas à cette seule fonction.

Cependant, concernant la fonction d'apprentissage, pour Peraya et Nyssen

*Les activités de lecture et de compréhension du texte principal sont considérées comme les activités minimales de toute lecture des manuels. Les paratextes remplissant une fonction d'apprentissage doivent donc nécessairement solliciter une activité cognitive différente de la part du lecteur. (1995 : 59)*

Cette précision nous paraît problématique si la fonction principale attendue de l'apprentissage des élèves est la restitution. Pour notre part, nous préférons nous en tenir strictement aux niveaux taxonomiques identifiés par Bloom. Cette taxonomie établie par Benjamin Bloom (1956), docimologue américain, est la première classification hiérarchisée ou taxonomie du domaine cognitif et elle appartient à la pédagogie par objectifs.<sup>37</sup> Bloom distingue six niveaux — ou catégories — hiérarchisés, chacun caractérisant des activités de plus en plus complexes et intégrant les niveaux précédents. Ces six niveaux sont les suivants :

1. Connaissance (mémorisation et restitution d'informations dans les mêmes termes).
2. Compréhension (restitution du sens des informations dans d'autres termes).
3. Application (utilisation de règles, principes ou algorithmes pour résoudre un problème, les règles n'étant pas fournies dans l'énoncé).
4. Analyse (identification des parties constituantes d'un tout pour en distinguer les idées).
5. Synthèse (réunion ou combinaison des parties pour former un tout).
6. Évaluation (formulation de jugements qualitatifs ou quantitatifs) qui inclut la restitution en niveau 1 pour déterminer si le paratexte a fonction d'apprentissage.

### 6.3 La grille d'analyse des péritextes des manuels d'histoire

Maintenant que nous avons traversé l'ensemble des paramètres à prendre en compte concernant la spécificité de notre objet «les manuels d'histoire vaudois», il convient d'établir notre grille d'analyse de leurs péritextes. Préalablement, nous allons synthétiser un ensemble de principes permettant de déterminer la fonction d'un péritexte présent au sein du manuel d'histoire:

1. A la suite de Richaudeau, nous partons du principe que les péritextes n'ont jamais l'esthétisme pour seule fonction.
2. De même, la fonction métatextuelle n'est pas indépendante de la fonction d'apprentissage, ni de la fonction référentielle.
3. Conséquence de 1 et 2, la variable «*fonction*» de notre grille d'analyse comporte deux fonctions seulement : la fonction d'apprentissage et la fonction référentielle.
4. C'est la légende (ou le questionnaire) associée au péritexte qui permet de déterminer la fonction d'un péritexte.

---

37. Depuis sa formulation en 1956, les critiques de la taxonomie de Bloom ont généralement porté, non pas sur l'existence des six catégories, mais sur la réalité d'un lien hiérarchique séquentiel entre elles. Ainsi en 2001 une taxonomie révisée de Bloom a été proposée par Lorin W. Anderson (Université du Texas) et David R. Krathwohl (Université de l'État du Michigan, co-auteur de la taxonomie originelle). Cette révision place entre autres la *synthèse* à un niveau supérieur à celui de l'*évaluation*. Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing : a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

5. La taxonomie de Bloom nous permettra d'évaluer le niveau cognitif des péritextes à fonction d'apprentissage.
6. Dernier élément à prendre en compte, spécifique au travail de l'historien : avons-nous affaire à un document secondaire ou à une source première ?

Cette grille d'analyse s'appuie principalement sur la grille d'analyse établie par Peraya et Nyssen (1995). Cependant, nous y apportons quelques modifications qui tiennent compte, d'une part, des enjeux des péritextes dans les manuels d'histoire et de la nature de notre travail. En effet, concernant les enjeux de nos péritextes, nous avons mis en évidence les tensions existant entre deux pôles, celui des documents-images à fonction didactique/pédagogique et celui des documents à fonction référentielle. Par extension, cette tension s'applique également aux documents-textuels. Par ailleurs, l'évolution récente de l'enseignement de l'histoire tend à faire construire l'histoire par les élèves à l'aide des documents ; ceux-ci peuvent donc jouer désormais une fonction de document référentiel permettant de construire les apprentissages des élèves (variable pédagogico-didactique). Dans ce cadre-là également, la taxonomie de Bloom nous sera utile pour distinguer une pseudo-construction par l'élève de ses apprentissages d'une véritable construction par l'élève de sa compréhension historique. Dans le premier cas, nous retrouverions une forme simplement plus complexe du document-preuve et de l'acquisition sous des formes renouvelées d'un récit-national. Dans le second cas, les sources et les documents tendraient à présenter aux élèves un savoir historique sous plusieurs points de vue.

Par ailleurs, le degré d'iconicité d'un péritexte, associé aux informations fournies par la légende, nous renseigne non seulement sur sa manière de représenter le monde, du plus concret au plus abstrait, mais nous fournit également des informations sur le type d'histoire que le manuel promeut, la conception de l'apprentissage disciplinaire par les péritextes (document-illustration, document-preuve, document-outil, document-problème) et la relation entre la pédagogie-didactique et l'histoire savante.

De plus, nous devons nous interroger sur l'évolution, au fil du temps, du texte principal et des péritextes présents dans les manuels d'histoire vaudois afin de la mettre en parallèle avec l'évolution connue par les manuels d'histoire français et celle des manuels fribourgeois que nous utiliserons également. Assiste-t-on à la disparition progressive du discours pris en charge par le texte principal au profit des péritextes ? De même, les documents-images connaissent-ils également une inflation tant de leur nombre que de leur taille ?

Au final, nous avons repris les différentes échelles d'iconicité pour distinguer trois catégories de péritextes en allant du degré d'iconicité maximum au degré d'iconicité minimum. En y associant une seconde variable, il est ensuite possible d'affiner la fonction de ces péritextes.

### 6.3.1 Les péritextes iconographiques

Ils regroupent, dans l'ordre d'iconicité, les photographies, les peintures (y compris les miniatures, vitraux, tapisseries), les gravures (y compris les bas-reliefs, les estampes, les lithographies) et enfin les dessins/illustrations.

Plus ceux-ci — et particulièrement les photos — seront présents au côté du texte principal et des autres péri-textes, plus les concepteurs des manuels escomptent que le discours du maître passe par eux. L'axe pédagogique s'en trouve également renforcé par rapport à l'axe référentiel.

### 6.3.2 Les péri-textes mixtes

Ces péri-textes comportent des composantes à la fois iconographiques et textuelles. Les catégories vont du plus concret au plus abstrait ainsi que du moins textuel au plus textuel :

- les schémas de niveau 1 (planches d'illustration) ;
- les schémas de niveau 2 (sceaux, monnaies, timbres-postes, caricatures) ;
- les schémas de niveau 3 (formes abstraites, organigrammes, frises chronologiques) ;
- les graphiques ;
- les cartes en couleurs ;
- les cartes en noir/blanc ;
- les tableaux de données ou synoptiques.

Ces péri-textes mixtes ont une composante pédagogique-didactique évidente. En effet, en les produisant, les auteurs des manuels font preuve d'une démarche didactique et escomptent qu'une partie des apprentissages seront pris en charge par ces péri-textes, soit en complément du texte principal, soit en remplacement de ce même texte<sup>38</sup>.

### 6.3.3 Les péri-textes textuels

Ces péri-textes nous renseigneront au moyen de leur nature plutôt pédagogique ou référentielle. Nous avons distingué deux catégories de ces péri-textes en fonction de leur localisation dans le manuel.

En premier lieu, nous avons les péri-textes accompagnant le texte principal<sup>39</sup> :

- sources historiques textuelles ;
- documents secondaires textuels<sup>40</sup> ;
- résumés ;
- questionnaires ;
- révisions ;
- vocabulaire/glossaire ;
- notes en marge ou bas de page ;

---

38. Et même si les études en iconicité ont démontré le caractère complexe de la plupart de ces péri-textes dans la perspective d'un apprentissage au moyen d'une simple lecture par l'élève (Pera & Nyssen 1995).

39. En général, il est présent en vis-à-vis du texte principal. Parfois, il l'est en fin d'ouvrage.

40. Lorsque ces péri-textes sont présentés sous forme de « lectures » nous les répartirons selon leur nature entre sources primaires ou documents secondaires.

- références bibliographiques ou bibliographie.

Suivant leur nature, ces péritextes ont des fonctions différentes allant d'une fonction d'apprentissage (pédagogico-didactique) à une fonction référentielle (histoire savante).

En second lieu, nous avons les péritextes éditoriaux :

- table des matières ;
- préface ;
- avant-propos ;
- remerciements ;
- index ;
- source des illustrations, crédits photographiques.

#### 6.3.4 Pour aller plus loin

En outre, dans un deuxième temps, les péritextes seront également observés en fonction du type d'histoire ainsi promu en lien avec l'évolution historiographique du 20<sup>e</sup> siècle. Dès lors, nous avons établi les catégories suivantes d'histoire permettant de classer ces péritextes<sup>41</sup>:

- biographie/personnage ;
- histoire militaire ;
- histoire politique ;
- histoire religieuse ;
- histoire économique et sociale ;
- histoire culturelle ;
- histoire des sciences et techniques.

Cette manière de procéder nous paraît être économique pour observer la marche parallèle ou disjointe entre l'histoire scolaire et l'histoire savante. Elle permettra également de valider ou d'invalider certaines intentions historiographiques évoquées dans les préfaces.

---

41. Bien entendu certains péritextes seront classés dans plusieurs catégories.



# **Deuxième partie :**

## **Ecriture et mise en scène de l'histoire**

Cette partie a pour objectif de décrire l'organisation des manuels et des discours produits. En décomposant les éléments constitutifs des manuels d'histoire étudiés (couverture, table des matières, documents, illustrations, texte principal, références bibliographiques), nous parviendrons ainsi à les définir et à comprendre la logique de fonctionnement du genre «manuel d'histoire vaudois».

Concrètement, nous avons choisi de prendre d'abord les deux premiers manuels de notre corpus, à savoir le manuel Grandjean & Jeanrenaud (1941) et le manuel Michaud (1939). Ces ouvrages présentent l'avantage d'avoir été conçus à l'intention de deux publics scolaires différents et d'avoir été publiés à la même époque. Ils sont donc issus d'un même contexte de production tant historiographique, pédagogique que politique/institutionnel.

Par la suite, les autres manuels seront convoqués pour observer les évolutions des manuels d'histoire vaudois.

Pour favoriser le travail de comparaison, nous aurons notamment l'occasion de traiter dans chacun des manuels le même sujet d'histoire suisse, soit celui se rapportant à la première extension de la Confédération helvétique autour des batailles de Sempach et de Naefels.

Globalement, nous partirons de la couverture des manuels jusqu'à l'organisation du texte principal en le replaçant dans la dynamique des autres composants l'accompagnant (illustrations, images, légendes, documents, exercices, résumés, synthèses, frises chronologiques, cartes).



## **7. Les manuels Michaud (1939) et Grandjean & Jeanrenaud (1941)**

### **7.1 Présentation des manuels**

7.1.1 Michaud, G. (1939). Histoire de la Suisse. Lausanne ; Genève (etc.): Payot, 163 p.

Le manuel Michaud est le seul volume consacré à l'Histoire suisse depuis 1291 de la collection des «Manuels d'Histoire à l'usage de l'enseignement secondaire». Cette collection de manuels d'histoire est confectionnée à l'usage spécifique des élèves de, âgés de 9 à 15 ans. Elle est l'équivalent des deux ouvrages de Grandjean & Jeanrenaud, destinés eux uniquement aux élèves du primaire du même âge. Directeurs successifs de cette collection, Charles Gilliard est professeur à l'Université de Lausanne et Marius Perrin est chef du Service de l'enseignement secondaire vaudois. La première édition paraîtra entre 1938 et 1939 et elle fera l'objet d'une seule réédition à la sortie du deuxième conflit mondial en 1945-1947, mis à part pour le premier volume de la collection — consacré à l'histoire ancienne — qui fera lui l'objet de quatre éditions, la dernière paraissant en 1956. Cette collection sera remplacée à partir de 1958 par la collection des manuels Panchaud.

Les ouvrages sont de la dimension d'un livre de poche (11,7 x 18,4 cm). Quatre volumes composent la collection :

1. Bonnard A. & Bächtold A. (1938). Histoire ancienne. L'Orient — La Grèce — Rome. Lausanne (etc.): Payot, 288 p.
2. Ansermoz P. (1938). Histoire du Moyen-Age. Lausanne (etc.): Payot, 125 p.
3. Perrin, M. (1939). Histoire moderne et contemporaine. Lausanne (etc.): Payot, 443 p.
4. Michaud, G. (1939). Histoire de la Suisse. Lausanne ; Genève (etc.): Payot, 163 p.

On constate donc immédiatement que l'Histoire suisse — ou du moins l'histoire suisse à partir de 1291 — est distincte de l'Histoire générale.

7.1.2 Grandjean, H., & Jeanrenaud, H. (1941). Histoire de la Suisse I & II. Lausanne, Genève, Neuchâtel, Vevey, Montreux, Berne, Bâle : Librairie Payot.

Le Grandjean & Jeanrenaud est un manuel en deux volumes destiné aux élèves de 10 à 15 ans fréquentant l'école primaire. Il couvre alors l'ensemble de la scolarité jusqu'à la fin de la 9<sup>e</sup> année dans le système scolaire vaudois qui prévaut jusqu'en 1986. Il est également utilisé pour les classes du primaire supérieur.

Par ailleurs, le Grandjean & Jeanrenaud est un manuel intercantonal. Il sera utilisé dans les cantons protestants de la Suisse romande : Vaud, Genève, puis Neuchâtel et le Jura bernois.

Composé de deux volumes, le premier s'ouvre sur une initiation à l'histoire (*Images du passé*), puis couvre la période de la Préhistoire au Moyen-Age, mais sans la naissance de la Confédération. Il est destiné aux jeunes élèves des premières années primaires (de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> années).

Le volume II est le volume retenu dans le cadre de notre travail. Il recouvre l'histoire de la Suisse de 1291 aux débuts de la Première Guerre mondiale lors de sa publication en 1941. Son découpage temporel correspond à celui du manuel Michaud. Ce manuel connaîtra six autres éditions, la dernière étant datée de 1969 (dernière réimpression en 1978). La quatrième révision de 1955 comprend les modifications et remaniements les plus importants. Par la suite, les révisions s'attacheront uniquement à compléter l'histoire de la Suisse jusqu'aux dates les plus récentes.

Les deux ouvrages sont de dimension moyenne, mais supérieure aux volumes de la collection Gilliard (16 x 22 cm).

### 7.1.3 Propos d'étape

Dès cette brève présentation de ces deux «collections» de manuels, des différences significatives apparaissent à propos de la question du genre du manuel d'histoire. Nous sommes en présence non pas d'un genre, mais de deux sous-genres: le genre des manuels d'histoire primaires, incarné par le Grandjean & Jeanrenaud, et le genre des manuels secondaires, incarné par la collection Gilliard. Nous avons synthétisé ces différences au sein du tableau 3.

Indépendamment du nombre d'éditions du manuel, les modifications successives ne toucheront que de manière très marginale le texte principal. Celui-ci est éventuellement complété pour intégrer les faits récents (histoire immédiate). La fonction d'un chapitre peut être précisée ou changée. Dans le cas du Grandjean & Jeanrenaud, certains chapitres verront la mention «Lecture» être adjointe à leur titre. Par contre, aucun changement ne sera apporté au plan historiographique dans les éditions suivantes. Les références présentes dans le Grandjean & Jeanrenaud seront les mêmes lors de la dernière édition plus de trente ans après la parution de la première version. L'histoire présentée a un caractère largement «immobile» pour ne pas dire «éternel».

En 1955, les modifications apportées au Grandjean & Jeanrenaud concerneront la jaquette, l'adjonction de résumés, la révision de certaines questions accompagnant les chapitres, la séparation entre les lectures «nationales» et les lectures cantonales ainsi que la refonte graphique des cartes présentes dans le manuel. Des aspects éditoriaux et pédagogiques président aux modifications apportées aux différentes éditions. Le manuel d'histoire est un objet pédagogique et historiographique stable, plus particulièrement pour le manuel destiné aux élèves du primaire puisqu'il reste en vigueur plus de quarante ans dans le canton de Vaud.

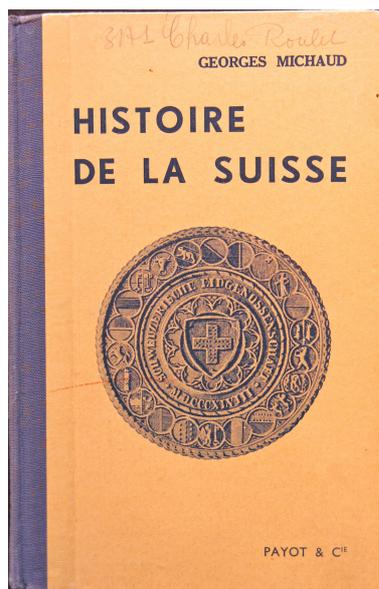
**Tableau 3: Les caractéristiques éditoriales des manuels Michaud (1939) et Grandjean & Jeanrenaud (1941)**

	<b>Michaud</b>	<b>Grandjean &amp; Jeanrenaud</b>
<b>Directeur de collection</b>	Charles Gilliard, puis Marius Perrin	Non
<b>Auteurs</b>	Des auteurs spécifiques pour chaque volume de la collection	Deux auteurs identiques pour les deux volumes
<b>Genre d'histoire</b>	Trois volumes d'histoire générale, un volume d'histoire suisse	Deux volumes consacrés à l'histoire suisse
<b>Conception éditoriale</b>	Cantonale (vaudoise)	Intercantonale
<b>Éditeur</b>	Librairie Payot & Cie	Librairie Payot & Cie
<b>Aire de diffusion</b>	Canton de Vaud	Vaud, Genève, Neuchâtel, Jura bernois
<b>Format</b>	Petit format (11,7 x 18,4 cm)	Moyen format (16 x 22 cm)
<b>Nombre d'éditions</b>	2	7
<b>Durée d'utilisation</b>	1939 – 1958 (Michaud)	1941-1986
<b>Public visé</b>	Élèves des Collèges	Élèves de l'école primaire et des classes supérieures

## 7.2 La jaquette de couverture

7.2.1 Michaud, G. (1939). Histoire de la Suisse. Lausanne ; Genève (etc.): Payot, 163 p.

Comme pour tous les volumes de la collection, le nom de l'auteur figure en haut et à droite de la jaquette de couverture (figure 8). Légèrement en dessous, le titre du volume suit également aligné à gauche ; le corps des caractères du titre est le double de celui utilisé pour le nom de l'auteur. Au centre de la jaquette de couverture, une reproduction photographique en noir/blanc d'un sceau occupe l'essentiel de l'espace. Au centre du sceau figure un écusson à la croix suisse. Une inscription circulaire entoure l'écusson : «Schweizerische Eidgenossenschaft», associée à une date en chiffres romains MDCCCXLVIII (1848). Sur le cercle extérieur de l'écusson, les écussons des cantons sont reproduits en miniature. Chacun des volumes de la collection reproduit un document historique en rapport avec le titre du volume. En dessous de la reproduction photographique, décalé sur la droite, le nom de l'éditeur «Payot & Cie (1938-1939)», puis «Payot (2<sup>e</sup> édition)», est indiqué et la taille du corps est identique à celui du nom de l'auteur. Tous les caractères de la jaquette sont en majuscules.



**Figure 8: Jaquette de couverture du Manuel Michaud**

Le modèle de référence de la collection Gilliard est celui de l'abrégé d'histoire. Le choix de la reproduction d'un document à nature historique infère la méthode de l'histoire : l'histoire se construit à l'aide de sources historiques. La référence à l'histoire savante est ainsi affirmée avec la couverture.

7.2.2 Grandjean, H., & Jeanrenaud, H. (1941). Histoire de la Suisse I & II. Lausanne, Genève, Neuchâtel, Vevey, Montreux, Berne, Bâle : Librairie Payot.

Sur la couverture de la première édition (figure 9), le titre du manuel figure sur deux lignes, en caractères noirs et en haut de l'ouvrage : «Histoire de la Suisse». En dessous du titre, une illustration se décline en rouge, noir, blanc et bleu. Au premier plan de celle-ci, trône un soldat des temps passés (entre le Moyen-Age et la Renaissance). Il porte la main gauche sur le fourreau de son épée et la main droite tient, à bras le corps, un drapeau rouge avec une croix. L'ombre du personnage recouvre presque entièrement un champ. Au deuxième plan figurent des montagnes enneigées ainsi qu'un château comprenant quatre tours aux toits rouges. Enfin, l'arrière-plan est constitué d'un ciel bleu dans lequel s'incruste le haut du soldat et dans lequel flotte le drapeau tenu par celui-ci. En plus petits caractères que le titre, sous les pieds du soldat et au bas de la couverture, les noms des auteurs, Grandjean et Jeanrenaud, sont inscrits à gauche tandis qu'à droite figure le nom de l'éditeur : Payot. On distingue encore en bas de l'illustration, la signature de l'illustrateur : Ed. E. L'illustration fait écho, outre la thématique militaire, aux illustrations des livres de jeunesse ou de catéchisme.



**Figure 9: Jaquette de couverture du manuel Grandjean & Jeanrenaud**

A partir de la troisième édition, l'illustration de couverture sera remplacée par une autre représentant un ruban chronologique (ou un parchemin). Ce ruban chronologique sur fond orangé se déroule de haut en bas tout en serpentant de gauche à droite. Le ruban relate des épisodes de l'histoire suisse, ceux-ci sont symbolisés par des personnages qui sont tous masculins. En haut figure l'épisode le plus ancien et en bas le plus récent. Les épisodes suivants sont reportés :

- la première illustration en haut à gauche représente trois personnages prêtant serment et symbolise ainsi le serment du Grütli ;
- la seconde illustration nous présente un homme d'Eglise, posté devant son église ou une chapelle, ouvrant les bras en signe d'accueil à deux personnages, on pense alors à la personnalité de Nicolas de Flue ;
- une troupe de soldats se dirige en colonne et au son de la trompette et du tambour en direction des remparts d'une ville et figure comme troisième illustration : on infère qu'il doit s'agir du siège de Grandson<sup>42</sup> ;
- un homme tenant dans ses bras un jeune enfant et entouré de deux autres évoque, avec la quatrième illustration, la personnalité de Pestalozzi ;
- la cinquième vignette convoque le général Dufour sur son cheval accompagné de son état-major passant en revue une troupe de soldats pour évoquer la guerre du Sonderbund ;
- enfin la sixième et dernière illustration en bas à droite nous propose deux brancardiers transportant un blessé devant lesquels se dresse la personnalité d'Henri Dunant.

42. Quelque doute néanmoins, car les deux vignettes ne sont pas placées dans l'ordre chronologique des événements qui nous sont présentés.

Ainsi, une deuxième caractéristique de ces illustrations est identifiable : l'histoire de la Confédération suisse qui nous est présentée est une histoire d'hommes et de héros d'où les femmes sont très largement absentes.

### 7.2.3 Propos d'étape

A nouveau, le contraste nous incline à déterminer deux modèles de manuels d'histoire. La différence est d'autant plus éclairante que ces deux manuels sont destinés à des élèves du même âge, soit les 10-15 ans. Le premier, austère, se réfère au modèle de l'abrégé et à celui de l'enseignement scientifique destiné aux élèves du secondaire dont la majeure partie sera appelée plus tard à fréquenter les bancs de l'Université et de la Faculté des lettres pour certains. Le second, avec ses illustrations inspirées des livres de jeunesse, nous entraîne plutôt du côté des belles «histoires de l'oncle Paul» à destination d'élèves pour lesquels les soucis de l'historicité paraissent moindres puisqu'ils ne sont pas appelés à goûter aux ors universitaires.

## 7.3 La table des matières et l'organisation globale du manuel

7.3.1 Michaud, G. (1939). Histoire de la Suisse. Lausanne ; Genève (etc.): Payot, 163 p.

La table des matières du Michaud comprend vingt-trois chapitres. Chaque chapitre est subdivisé en paragraphes et la numérotation des paragraphes démarre avec le chiffre 1 au premier chapitre pour se conclure au chapitre XXIII avec le paragraphe 99. Une bibliographie figure en fin d'ouvrage. Il est mentionné que le choix des ouvrages présents correspond aux «*ouvrages les plus propres à être utilisés dans l'enseignement*» (Michaud 1939 : 158). A la page 159, la «*Table des illustrations et des cartes*» regroupe vingt-trois cartes ou illustrations pour cent cinquante-six pages, soit une moyenne d'une carte ou illustration toutes les sept pages. La troisième page de couverture précise que ces vingt-trois illustrations comprennent «*4 en hors-texte, 4 cartes en couleur et 8 en noir*» (Michaud 1939).

**Tableau 4: Nombre de pages par chapitre du manuel Michaud (1939)**

3 pages	4 pages	5 pages	6 pages	7 pages	8 pages	9 pages	13 p.
1	5	2	5	4	4	1	1

Le tableau 4 nous informe sur la taille des chapitres présents dans le Michaud<sup>43</sup>. La majorité des chapitres occupe de six à huit pages, soit treize chapitres sur vingt-trois. Cette subdivision régulière fait écho à la subdivision en périodes et à la grille horaire de la discipline histoire. Les vingt-trois chapitres correspondent à autant de leçons à consacrer à l'histoire suisse. Par contre, la manière de conduire une leçon d'histoire n'est pas directement perceptible via sa table des matières.

43. A noter que certains chapitres ne disposent pas d'illustration. Nous avons extrait du décompte les hors-texte ou les cartes occupant toute une page.

Concernant les cas particuliers de ce découpage, quatre chapitres de quatre pages concernent la Naissance de la Confédération suisse et sa première extension à la suite de la bataille de Morgarten. La vitesse du récit historique est ici singulière par rapport au reste du manuel. L'unique chapitre de trois pages a pour objet, au chapitre XVI, l'«*Essor intellectuel de la Suisse*» au 18<sup>e</sup> siècle. Dans la perspective de la naissance de la Suisse moderne qui interviendra en 1848, il forme la galerie des pères — ainsi que d'une mère — tutélaires<sup>44</sup> de cette Suisse en devenir. Les propos de Michaud précisent ses intentions:

*Vers la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, la Confédération ne passait plus, aux yeux de l'Europe, pour un pays à moitié sauvage où l'on ne s'aventurait qu'à contre-cœur. (...)*

*Au point de vue politique, le trait commun de la plupart des écrivains était un vif sentiment patriotique. (Michaud 1939 : 104)*

L'histoire culturelle et les intellectuels sont totalement instrumentalisés au bénéfice du discours patriotique et politique.

Pour sa part, le chapitre XV «*Situation politique et économique de la Suisse au XVIII<sup>e</sup> siècle*» occupe neuf pages. Ce léger écart à la norme résulte de la place offerte à l'entreprise et à la personne du Major Davel qui sont développées sur plus de deux pages. Dans le même manuel, la place réservée à l'histoire et au mythe de Guillaume Tell est moindre que celle accordée au major. Aucun autre personnage historique n'est autant développé dans le manuel Michaud.

Le dernier cas particulier concerne le chapitre XX consacré à «*La Suisse de 1815 à 1848*», qui occupe treize pages. Il s'agit du chapitre qui consacre l'émergence et l'arrivée au pouvoir du parti radical et la naissance de la Suisse moderne. Ce chapitre réunit les questions de la Restauration, des mouvements libéraux des années 1830, de l'émergence du radicalisme et de son arrivée au pouvoir des années 1840 d'abord dans les cantons, puis au niveau fédéral, et enfin la Guerre du Sonderbund. Contrairement aux pages consacrées à l'émergence de la Confédération des 13<sup>e</sup> et 14<sup>e</sup> siècles, l'auteur procède dans un mouvement d'ensemble et développe une vision causale entre ces différentes situations. Cette vision globale n'intègre ni le rôle joué par la Révolution française ni celui de Napoléon via l'Acte de Médiation de 1803. De la sorte, l'émergence de la Suisse moderne ne doit son succès qu'aux Suisses eux-mêmes — et plus particulièrement aux libéraux<sup>45</sup>, puis surtout aux radicaux — et non à l'évolution générale des idées démocratiques dans l'Europe du 19<sup>e</sup> siècle. Cette centration toute helvétique a été amorcée par le chapitre XVI consacré à l'«*Essor intellectuel de la Suisse*» au 18<sup>e</sup> siècle. Les éléments constitutifs d'un *Sonderfall helvétique* s'inscrivent ainsi dans le découpage même du manuel Michaud.

Mis à part le changement de directeur de la collection suite au décès de Charles Gilliard, le manuel ne connaîtra pas de modification lors de sa deuxième édition.

---

44. Les personnalités suivantes sont évoquées : Albert de Haller, Jean de Müller, Jean-Jacques Rousseau, Horace-Bénédict de Saussure, Abraham Ruchat (historien vaudois), le médecin Tissot, Mme de Charrière, Henri Pestalozzi auquel s'ajoutent en invités étrangers Voltaire et Gibbon.

45. L'auteur, Georges Michaud, est membre du parti libéral vaudois.

7.3.2 Grandjean, H., & Jeanrenaud, H. (1941). Histoire de la Suisse I & II. Lausanne, Genève, Neuchâtel, Vevey, Montreux, Berne, Bâle : Librairie Payot.

En consultant la table des matières, nous pouvons observer la construction suivante du manuel :

- le manuel est subdivisé en plusieurs parties (ex. «*La Suisse héroïque*»);
- chaque partie est ensuite subdivisée en chapitres (trois pour la partie «*La Suisse héroïque*» par exemple) ;
- chaque chapitre est subdivisé ensuite en un certain nombre de points (cela n'est pas directement observable à travers la table des matières) ;
- au terme d'une suite de parties, une révision générale est proposée ; celle-ci correspond généralement, dans les faits, à la fin d'une année scolaire<sup>46</sup> et constitue donc une révision annuelle.

Outre, ces différentes parties, le manuel contient des lectures regroupées en fin de volume. Dans l'édition de 1941, ces lectures comprennent des textes relatifs à l'histoire générale suisse et d'autres qui répondent à des soucis d'histoire cantonale (Genève, Vaud). A partir de l'édition de 1955, les lectures cantonales sont distinctes des lectures «nationales» et on trouve également, en fin de volume, un résumé de l'histoire du canton de Vaud pour les élèves vaudois<sup>47</sup>.

Par ailleurs, les sources des illustrations nous indiquent que le manuel en compte cent six pour deux cent dix-neuf pages, soit près d'une illustration toutes les deux pages. Des notes bibliographiques sont insérées dans la première version de 1941 à la fin de chaque chapitre, puis à la fin de l'ouvrage dès la troisième édition de 1955.

Entre 1941 et la dernière édition de 1978, les références bibliographiques ne seront pas mises à jour, comme le texte du manuel, exception faite pour la fin de la Deuxième Guerre mondiale, puis les années suivant cette dernière.

**Tableau 5: Nombre de pages par chapitre du manuel Grandjean & Jeanrenaud (1941)**

2p.	3p.	4p.	5p.	6p.	7p.	8p.	9p.	10p.	11p.	12p.	15 p.
1	6	7	4	6	1	2	2	1	1	1	1

A première vue, et contrairement au Michaud, le découpage en pages des différents chapitres du manuel paraît plus éclaté (Tableau 5). La majorité des chapitres comporte entre trois et six pages (vingt-trois chapitres sur trente-trois), mais leur distribution est nettement plus large.

46. Nous en sommes arrivé à cette conclusion, car nous disposons d'un exemplaire annoté par un enseignant. A la page 68, il a indiqué au crayon « *fin du programme 1e année sup* » et, à la page 129, « *fin du programme de 2e année sup* ».

47. Il sera spécifique pour chaque canton protestant : Genève, Neuchâtel, Vaud ou Jura (Berne).

En consultant le plan d'études primaire de 1935, l'échelle à prendre en compte est celle du découpage annuel du programme. En première année du Degré supérieur (actuelle 6<sup>e</sup> année), le programme d'histoire démarre avec la «Naissance de la Confédération» pour s'arrêter à la bataille de Marignan. Il correspond aux première et deuxième parties du manuel. Cet ensemble comporte dix chapitres formant un ensemble de quarante et un points à étudier pour soixante et une pages. La deuxième année du Degré supérieur court de la Renaissance aux Troubles du XVIII<sup>e</sup> siècle et englobe les troisième et quatrième parties du manuel pour un total de huit chapitres, trente-huit points et cinquante et une pages. La troisième et dernière année du programme d'histoire du Degré moyen s'étend de la Révolution française à nos jours et comprend les cinquième, sixième, septième et huitième parties du manuel pour un total de quinze chapitres, soixante-sept points et quatre-vingt-cinq pages.

A l'aide du découpage du manuel, la place particulière accordée aux événements des 13<sup>e</sup> et 14<sup>e</sup> siècles ressort. En effet, les Révisions prévues dans le manuel sont généralement placées à la fin d'une année scolaire. Seules deux parties font exceptions. En premier lieu, il s'agit de la première partie consacrée à la «*Suisse héroïque*» des 13<sup>e</sup> et 14<sup>e</sup> siècles, lieu de la naissance mythique de la Confédération. La deuxième exception concerne la révision placée après la Guerre du Sonderbund à la fin de la septième et avant-dernière partie du manuel, soit le moment de la création de la Suisse moderne. A la Suisse héroïque mythique se substitue la Suisse moderne.

D'autre part, l'extension continue de la période contemporaine perturbe quelque peu l'équilibre général du programme, car concernant les deux premières années, le nombre de points à étudier par les élèves correspond peu ou prou au nombre de semaines d'une année scolaire. En 1953, une réforme des programmes tente alors de corriger ce déséquilibre. En effet, le début de l'utilisation du volume II du Grandjean & Jeanrenaud est avancée en dernière année du Degré moyen, soit en 5<sup>e</sup> année. Désormais, en 5<sup>e</sup> année, le programme d'étude d'histoire correspond à la première partie du manuel et l'étude de l'histoire suisse s'arrête après les guerres de Naefels et Sempach. Ce programme est complété par l'histoire du Pays de Vaud de la Préhistoire au 13<sup>e</sup> siècle. En 6<sup>e</sup> année (première année du Degré supérieur), le programme s'arrête avec la Contre-Réforme (la Contre-Réformation dans le manuel) et comprend désormais les deuxième et troisième parties du manuel. En 7<sup>e</sup> année, le programme d'histoire primaire débute avec la Suisse et la Guerre de Trente ans pour s'arrêter au Traité de Vienne de 1815 et englobe les quatrième et cinquième parties ainsi que le premier chapitre de la sixième partie. Enfin, le programme de 8<sup>e</sup> année, comprend les deux dernières parties du manuel ainsi que le deuxième chapitre de la sixième partie.

Après cette révision des programmes, le manuel Grandjean & Jeanrenaud connaîtra en 1955 sa révision la plus substantielle puisque, par la suite, les révisions suivantes s'attacheront uniquement à compléter l'histoire suisse jusqu'aux dates les plus récentes. Ainsi, l'édition de 1969 couvre l'histoire de la Suisse jusqu'à l'exposition nationale de 1964. Les remaniements significatifs de l'édition de 1955 seront les suivants:

- la couverture change ;
- certains mots sont désormais mis en gras dans le texte ;

- certains titres de chapitres connaissent des modifications (exemple: le chapitre «*Fondation de la Confédération - Premières luttes pour l'indépendance*» devient en 1955 «*Les Waldstaetten fondent la Confédération et luttent pour leur indépendance*»);
- désormais les lectures relatives aux histoires cantonales sont placées après l'aperçu d'histoire cantonale situé en fin d'ouvrage et non plus intégrées aux autres lectures de fin d'ouvrage ;
- des résumés font leur apparition après chaque sous-chapitre (ou presque) ;
- les cartes voient leur graphisme remis au goût du jour ;
- la liste des ouvrages à consulter qui figurait avant pour chaque chapitre disparaît ;
- de nouveaux exercices sont ajoutés ainsi que des exercices de classement chronologique ;
- le chapitre *La vie politique intérieure* disparaît et un chapitre sur *L'Après-guerre* apparaît ;
- quelques paragraphes sont réécrits ou disparaissent ainsi que des titres de points de chapitre (à l'exemple du *point 3. L'humanisme* du chapitre *Généralités sur la Renaissance*) ;
- le texte principal du chapitre *La civilisation en Suisse à l'époque de la Renaissance* disparaît et seule une partie des illustrations subsiste ;
- certains chapitres se voient désormais attribuer la mention (*lecture*) sous leur titre.

Certains réaménagements sont là pour faciliter ou mieux identifier les chapitres et les sujets indispensables pour la programmation du professeur. Ce faisant, l'organisation centre encore plus l'étude de l'histoire sur les phénomènes politiques et militaires au détriment de l'histoire culturelle. D'autre part, certains réaménagements sont là pour faciliter la mémorisation par les élèves des éléments essentiels (mise d'éléments en gras, résumés de fin de chapitre). Par contre, malgré la réorganisation de la programmation annuelle, les révisions restent à leur place au détriment de la logique de construction qui semblait prévaloir auparavant puisque désormais elles ne figurent plus en fin d'année scolaire. S'y ajoutent des modifications peu significatives du texte principal. Ces éléments illustrent la difficulté à faire évoluer un manuel au fil du temps. De même, la logique de sa construction initiale peut être perdue de vue au gré des nouvelles éditions et des révisions des programmes.

### 7.3.3 Propos d'étape

Le manuel «outil d'enseignement» transparaît tant avec le Michaud qu'avec le Grandjean & Jeanrenaud. Par contre, dès sa table des matières, le Grandjean & Jeanrenaud présente une organisation plus structurée en regard de la matière enseignée. Cette structuration plus forte est principalement perceptible par les révisions insérées à la fin de chaque année de programme ; ces révisions balisent tant le travail de l'élève que celui de l'enseignant et elles représentent autant d'incontournables dans la mesure où les élèves du primaire ont, chaque année, des examens finaux.

Ce caractère «manuel» est aussi plus affirmé en raison de la présence de lectures à la fin du Grandjean & Jeanrenaud. Le côté fédéraliste l'est également puisque le Grandjean & Jeanrenaud propose des lectures spécifiques ainsi qu'un résumé d'histoire cantonale à partir de l'édition de 1955. En reprenant l'ensemble de la collection Gilliard, les élèves du collège disposent d'une vision de l'histoire générale et nationale alors que les élèves du primaire rencontrent une histoire nationale et cantonale. Au-delà du genre du manuel, la perspective diffère donc notablement. La marge de manœuvre et la liberté de l'enseignant diffèrent aussi entre l'enseignant de collège et celui du primaire.

## 7.4 Un chapitre-type : les guerres de Sempach et de Naefels

7.4.1 Grandjean, H., & Jeanrenaud, H. (1941). Histoire de la Suisse I & II. Lausanne, Genève, Neuchâtel, Vevey, Montreux, Berne, Bâle : Librairie Payot.

Contrairement aux points précédents, nous débiterons ici par l'observation et l'analyse du Grandjean & Jeanrenaud. Nous suivons ici non pas l'ordre de publication des manuels, mais l'ordre dans lequel nous avons procédé à leur analyse.

### (a) Organisation générale du chapitre

Le chapitre intitulé «Guerre de Sempach et de Næfels» forme le troisième chapitre de la première partie du manuel Grandjean & Jeanrenaud et occupe les pages 26 à 30 du manuel (édition 1944). Comme les autres chapitres, ce chapitre est divisé en plusieurs points :

1. Causes des hostilités
2. Sempach
3. Naefels
4. Paix avec l'Autriche

A l'identique des autres chapitres, le premier point «*Causes des hostilités*» — ou dans d'autres cas l'introduction du chapitre — présente la situation initiale ainsi qu'un élément déclencheur qui modifiera la situation d'équilibre. Le dernier point du chapitre fournit la situation finale soit un nouvel état d'équilibre de l'«*Histoire suisse*» en marche. Les autres points du chapitre correspondent aux péripéties agrémentant le chapitre.

Chapeautant le premier point, un questionnaire reprend les points travaillés dans les chapitres précédents du manuel, car les questions ne trouvent pas leur réponse dans le chapitre lui-même, mais dans le ou les chapitres précédents. Le caractère singulier de ce premier point est à souligner. Aucun résumé<sup>48</sup> ou questionnaire n'est proposé à l'issue de ce point, contrairement aux suivants (2. *Sempach* - 3. *Näfels* – 4. *Paix avec l'Autriche*). Au niveau de l'organisation de la leçon d'histoire, le point 1 sert de rappel du connu et d'introduction au thème de la leçon du jour.

Pour ce qui est des autres points de ce chapitre III, chacun de ceux-ci est suivi d'un résumé et d'une série de questions proposées aux lecteurs (enseignant-e / élèves). En comparant les questions au résumé du point 2 consacré à la bataille de Sempach, il est possible pour quatre de ces questions sur cinq d'y répondre sur la base du résumé uniquement. Il s'agit de questions de compréhension/restitution<sup>49</sup>. Par contre, une cinquième question est introduite avec l'édition de 1955 ; cette dernière, d'une part, nécessite de consulter également le chapitre consacré précédemment à la bataille de Morgarten et, d'autre part, est d'un niveau taxonomique plus élevé (niveau 4 : analyse) en raison d'un travail demandé aux élèves de comparaison entre les deux batailles. Cette question souligne également la volonté des deux auteurs d'articuler et d'associer la bataille de Morgarten et la bataille de Sempach. Elles font ainsi partie d'un même mouvement.

A la page 27, en vis-à-vis du point consacré à la bataille de Sempach, une gravure de la bataille occupe toute la page. La gravure est accompagnée d'une légende. Aucune question ne l'accompagne. Elle a donc pour fonction de servir d'appui ou d'illustration au compte-rendu de la bataille de Sempach fait par le manuel ou l'enseignant. Tout à la fin du chapitre, une lecture est proposée et renvoie aux lectures de la fin du manuel. Outre l'ajout de résumés à la fin de certains points dans l'organisation du chapitre entre les éditions de 1941/1944 et les suivantes, d'autres modifications sont également à signaler, à partir de l'édition de 1955 :

- les caractères utilisés sont plus grands dans les deux premières éditions ;
- certains passages du texte principal sont désormais en gras depuis l'édition de 1955 ;
- des références bibliographiques sont présentes en fin de chapitre dans les éditions de 1941/1944 alors qu'elles sont désormais regroupées en fin d'ouvrage dès l'édition de 1955.

Ces modifications vont toutes dans le sens d'un plus grand cadrage, tant du maître que des élèves, dans ce qui doit être lu et appris.

---

48. A partir de l'édition de 1955, un résumé est encore ajouté au questionnaire.

49. Concernant la taxonomie de Bloom, voir page 90

**Tableau 6: Grandjean & Jeanrenaud - Schéma narratif et temps verbaux**

<b>Mots et phrases mises en évidence dans le chapitre «Guerre de Sempach et de Næfels»</b>	<b>Commentaires</b>
<p>1. <i>Causes des hostilités</i>  <b>Lucerne aggrava la situation.</b>            (= l'élément déclencheur)</p>	<p>Les phrases en gras permettent essentiellement de présenter les forces en présence : les villes, les communautés paysannes d'un côté, l'Autriche ou Léopold III de l'autre.</p>
<p>2. <i>Sempach</i> (première péripétie)  <b>Le duc Léopold III d'Autriche</b>  <b>1386, il partit d'Argovie avec son armée.</b>  <b>Les contingents réunis de Lucerne, d'Uri, de Schwytz et d'Unterwald vinrent se poster près de Sempach.</b>  <b>9 juillet</b>  <b>Les Confédérés profitèrent de leur succès.</b> (= nouvel équilibre provisoire)</p>	<p>Ces entités (villes, communautés paysannes, l'Autriche, etc.) sont dans une fonction d'adjuvant du récit et de l'action en cours. Elles ont toutes le statut de personnage dans le récit du manuel.</p> <p>Le passé simple, temps dominant du chapitre, donne le ton : nous sommes dans un récit d'événements. Les formes au présent sont utilisées comme temps de la description en lieu et place de l'imparfait.</p>
<p>3. <i>Næfels</i> (deuxième péripétie)  <b>Le 9 avril (1388), les Autrichiens envahissent la vallée de la Linth.</b>  <b>..., les Glaronnais se réunissent ;</b>  <b>Les Glaronnais les poursuivent sans leur laisser de répit.</b></p>	<p>Cependant, au cœur de la bataille, le système des temps bascule entièrement au présent. Le temps de l'événement passe donc au présent comme l'illustre le déclenchement de la bataille de Næfels. Ce procédé place ainsi le lecteur au cœur de la bataille. La bataille de Sempach ou de Næfels se revit ainsi en classe chaque année.</p>
<p>4. <i>Paix avec l'Autriche</i> :  <b>Sempach et Næfels sont deux victoires décisives des Confédérés.</b> (la nature bénéfique des deux péripéties)  <b>L'Autriche signa la paix avec les Cantons et reconnut l'indépendance de la Confédération.</b> (= la situation finale, le nouvel équilibre)</p>	<p>Par rapport aux temps verbaux, un énoncé a une fonction particulière: «<i>Sempach et Næfels sont deux victoires décisives des Confédérés.</i>» Nous sommes en présence d'un présent intemporel ou de vérité générale («<i>l'eau bout à 100 degrés</i>») et désormais ces deux victoires figurent au Panthéon des victoires de l'histoire suisse.</p> <p>Nous avons débuté avec Lucerne et, à l'arrivée, Lucerne et la Confédération gagnent leur indépendance vis-à-vis de l'Autriche. Le texte progresse ainsi de la partie au tout. Le rôle d'assujettissement de l'adjuvant est clair. Lucerne ne joue un rôle dans cette histoire que dans la mesure où la ville sert les intérêts du supra-héros : la Confédération suisse.</p>

### (b) Des chapitres organisés selon le schéma narratif classique

A l'aide de l'édition de 1955 et de l'observation détaillée du chapitre III, on constate que l'organisation du manuel Grandjean & Jeanrenaud reprend celle du schéma narratif classique<sup>50</sup>, tant au niveau global qu'à l'intérieur des chapitres. Quelques chapitres font cependant exception et constituent autant de pauses descriptives<sup>51</sup>. Le tableau 6 rend ce dispositif narratif concret. Le schéma narratif se double d'un schéma actanciel très marqué. Les différentes entités présentes (villes, cantons, communautés paysannes, Autriche, Léopold) endossent ainsi un rôle équivalant à un personnage de nouvelle ou de roman. Nous sommes en présence bien plus d'une œuvre littéraire que d'un ouvrage historique, même si un appareillage de nature scientifique accompagne ce récit au travers d'une bibliographie.

### (c) Observations complémentaires

Outre l'observation de l'organisation du chapitre selon le schéma narratif (voir tableau 6), il nous faut souligner l'accent mis dans ce chapitre sur la bataille de Sempach par rapport à la bataille de Næfels. Cette importance est doublement soulignée par la présence de la gravure en vis-à-vis (p. 27) et par la question numéro 5 (p. 26) de l'édition de 1955. Cette dernière demande aux élèves de comparer cette bataille avec celle de Morgarten. Cette importance est d'autant plus grande que c'est la seule activité nécessitant pour les élèves de dépasser le stade de la restitution/compréhension. C'est une question du niveau taxonomique de l'analyse (niveau 4).

Dans l'édition de 1955, l'ajout de cette question — auquel correspondent également de nouvelles formulations des questions précédentes — vise à une meilleure efficacité pédagogique de même qu'au développement de compétences nouvelles chez les élèves. En aucun cas, ces reformulations ou ces nouvelles questions ne correspondraient à des évolutions historiographiques en rapport avec le contenu du manuel. L'axe pédagogique du manuel est manifestement renforcé.

Par ailleurs, seul le texte principal sert de base aux activités des élèves puisque, dans ce chapitre, il suffit de lire le résumé ou les pages pour trouver les réponses au questionnaire, à l'exception de la question 5. Cependant, l'étude de l'ensemble du manuel fait apparaître exceptionnellement une question portant soit

- sur un schéma (Q2, p. 24 "Dites d'après le schéma, avec qui Lucerne, Glaris, Zoug et Berne étaient alliés") ;

---

50. Le schéma narratif s'applique généralement à des ouvrages de fictions (récit). L'organisation du texte comprend un état initial qui se trouve modifié à la suite d'un événement appelé déclencheur. Une suite de péripéties aboutit à des états intermédiaires ou à des complications jusqu'à ce qu'un nouvel état d'équilibre final permette de conclure le récit.

L'édition de 1955 est particulièrement intéressante, car il est possible d'établir le schéma narratif à l'aide des seuls passages désormais mis en évidence (caractères typographiques en gras) directement dans le texte principal.

51. De manière très significative, ces chapitres descriptifs sont accompagnés de la mention (*Lecture*) directement sous le titre du chapitre et ceci dès l'édition de 1955. Il s'agit notamment du chapitre III «*L'organisation militaire suisse*» de la deuxième partie «*La Suisse grande puissance militaire*».

- une carte (p. 8 : "Cherchez sur la carte no 10 où se trouve le château des Habsbourg") ;
- une source (p. 14 : "Décrivez le manuscrit (fig. 9). Quels sceaux porte-t-il?") ;
- une lecture (Q3 p. 7 : "Lisez la charte p. 240, comment l'empereur s'appelait-il? Quel titre portait-il? Que promettait-il aux Uranais?").

#### (d) Modèle d'enseignement sous-jacent

Préalablement, les liens de filiation existent entre le Grandjean & Jeanrenaud et son prédécesseur le manuel Rosier. En effet, la préface du Rosier préconise la méthode suivante

*Le présent manuel comprend un texte principal, des lectures et de brefs résumés. Le texte principal fournit le récit suivi, quoique sommaire, des événements. Il est complété par de nombreuses lectures dans lesquelles j'ai fait entrer certains développements qu'il est utile de porter à la connaissance des élèves, mais qu'on ne peut leur demander d'étudier, [...]. Il est à peine besoin de dire que les lectures doivent rester des lectures et qu'elles ne sont pas destinées à être apprises par les élèves, pas plus que la traduction du Pacte de 1291 (page 43) et les tableaux généalogiques des pages 51 et 70. — Enfin, un résumé donnant l'essentiel, sous la forme d'un texte suivi, est placé après chaque partie.» (Rosier 1911 : IV)*

Le récit national proposé par le Grandjean & Jeanrenaud s'inscrit dans le droit fil de cette méthode-là. La forme de l'enseignement retenue est celle d'un enseignement frontal ainsi que l'indique, par exemple, l'entrée en matière du chapitre, la nature des questions de niveau restitution/compréhension et celle également du document (gravure de la bataille de Sempach) qui fournit une illustration au discours possible de l'enseignant. Contrairement au Michaud, le travail tant de l'enseignant que des élèves est très fortement balisé, tant à l'intérieur du chapitre que d'un chapitre à l'autre, au moyen :

- de l'introduction du chapitre (rappel du connu et motivation du chapitre) ;
- des questions ;
- de la lecture ;
- de l'illustration ;
- du résumé de chacun des points (dès l'édition de 1955) ;
- des éléments mis en gras (dès l'édition de 1955).

Ce travail est fortement balisé aussi entre les chapitres comme l'attestent les questions introductives ainsi que le travail de comparaison qui doit être effectué par les élèves entre la bataille de Sempach et celle de Morgarten. Formellement la marge de manœuvre de l'enseignant, comme celle de l'élève, n'existe pas. De plus, les sources historiques présentes (ici la gravure de la bataille de Sempach) ne donnent lieu à aucune activité d'élèves et ne les initient pas à la méthode historique.

A ce sujet, nous disposons d'un document de première valeur pour confronter la méthode d'enseignement telle qu'elle transparaît à l'analyse du manuel avec les intentions méthodologiques des auteurs. En effet, Henri Jeanrenaud est l'auteur d'un article paru dans la revue officielle des départements de l'instruction publique francophones «*Annuaire de l'Instruction publique*» et qui a pour titre «*L'enseignement de l'histoire suisse à l'école primaire*». Cet article a ensuite fait l'objet d'une publication à part entière par la Librairie Payot — éditeur également du manuel — en 1944<sup>52</sup>. Il s'agit ici autant de l'équivalent d'un mode d'emploi du manuel que d'une méthodologie de l'enseignement de l'histoire. Après avoir présenté les buts de l'enseignement de l'histoire, l'enseignement de l'histoire et l'enfant ainsi que la matière et les programmes, Jeanrenaud passe à la question didactique de l'enseignement de l'histoire. Deux modes de faire sont proposés : l'exposition orale ou la lecture expliquée (1944 : 9). Très clairement, Jeanrenaud privilégie l'exposé à la lecture expliquée. Cette deuxième méthode donne lieu aux précisions suivantes :

*La lecture expliquée ne saurait, à elle seule, remplacer l'action de l'exposé. Elle viendra donner une forme plus condensée à la leçon du maître. (Jeanrenaud 1944 : 9)*

Pour comprendre cette place centrale occupée par l'exposé du maître dans la didactique de l'histoire proposée par Jeanrenaud, son cours polycopié de l'École normale de Lausanne, rédigé en collaboration avec Albert Chessex et édité en 1943, fournit quelques précisions. Après avoir indiqué «*la pédagogie moderne a considérablement restreint le rôle joué par l'exposé au profit de l'interrogation*», ces deux auteurs précisent néanmoins que

*La narration demeure l'un des meilleurs moyens d'enseignement, l'un des plus naturels, des plus spontanés, l'un de ceux qui captivent le plus les enfants, qui exercent la plus grande influence sur l'imagination, le cœur et la volonté. La narration est reine en histoire et en histoire biblique. (Chessex & Jeanrenaud 1943 : 20)*

Par rapport à l'exposé du maître, le manuel ainsi que les références bibliographiques et les lectures incluses dans le manuel fournissent la matière permettant au maître de préparer sa leçon :

*Le livre facilite la préparation des leçons, il fournit des exercices, des devoirs, des problèmes prêts à être proposés aux élèves. Les illustrations qu'il contient sont souvent précieuses. (Chessex & Jeanrenaud 1943 : 28)*

Les documents présents dans le manuel ou les tableaux muraux ou tout autre document apporté par le maître servent à éviter une trop grande passivité des élèves :

---

52. Nous utiliserons ici la version publiée de la Librairie Payot.

*Qui dit exposé ne sous-entend pas activité d'une part et passivité de l'autre. Une leçon est une collaboration ; elle entraîne, à chaque instant le travail des élèves. Invités à réfléchir, à raisonner, à expliquer eux-mêmes, à faire appel à leurs souvenirs, à observer une image ou une carte, à décrire un document, à participer à un compte-rendu, ils seront actifs. (Jeanrenaud 1944 : 9)*

Qu'en est-il alors de la raison d'être des questionnaires intégrés au manuel ? En premier lieu, il ne faut pas oublier qu'à l'époque de la parution de ces manuels les classes à un degré ne représentent pas la seule organisation scolaire possible — et de loin — de l'école primaire vaudoise. Dès lors dans les classes à plusieurs degrés,

*les élèves, qui doivent souvent travailler seuls, prépareront le nouveau chapitre, guidés par un questionnaire. Leur manuel les aidera dans ce devoir. Le maître contrôlera cette préparation, mettra au point ce qui est vague ou incompris, complétera et enrichira le sujet. (Jeanrenaud 1944 : 10)*

Comme l'indique son cours-polycopié de l'École normale de Lausanne, «*les enfants trouvent dans le manuel la matière des leçons données en classe ; le livre facilite le travail de mémorisation à domicile, il fixe et précise l'enseignement oral*» (Chessex & Jeanrenaud 1943 : 28). Enfin, pour certains sujets, «*le maître prévoira des tâches d'observations et de recherches.*» Pour accompagner l'enseignant, le manuel contient des questionnaires «*dont plusieurs suggèrent des recherches qui apporteront des matériaux pour la leçon, à condition que le maître ait choisi suffisamment à l'avance ces travaux d'approche*» (Jeanrenaud 1944 : 13-14).

7.4.2 Michaud, G. (1939). Histoire de la Suisse. Lausanne ; Genève (etc.): Payot, 163 p.

Dans un premier temps, l'organisation et la structure du chapitre dans le Michaud apparaît comme identique à celle du Grandjean & Jeanrenaud (tableau 7). L'observation des temps verbaux ménage cependant différents plans à sa lecture alors que le Grandjean & Jeanrenaud utilise toujours le même schéma narratif et actanciel (tableau 8). L'introduction comporte également plus d'éléments amenant tant l'enseignant que l'élève à contextualiser et à mettre en perspective plus finement la situation présentée dans le chapitre.

**Tableau 7: Découpage des chapitres «Guerre de Sempach et de Næfels»**

Grandjean & Jeanrenaud	Michaud
1. Causes des hostilités	§22 Causes de la bataille de Sempach
2. Sempach	§23 Bataille de Sempach
3. Næfels	§24 Bataille de Næfels
4. Paix avec l'Autriche	§25 Conséquences des victoires

Au final, les intentions de chacun des protagonistes (Confédérés, Autrichiens) sont plus largement présentées et les enjeux du conflit sont soumis au lecteur qui peut se forger une vision différente de celle présentée par le manuel. Les entités sont plus complexes et ne se limitent pas à de simples adjuvants, ce qui ajoute une dimension sociale à la situation historique présentée : «*de nombreux seigneurs... paysans et bourgeois suisses... droits de la noblesse féodale.*» Lucerne est moins un personnage qu'une entité : «*Cette cité était en pleine prospérité, mais elle était gênée dans son commerce par un péage que les ducs d'Autriche avaient établi*» (p. 28). Au niveau de la construction du texte, celui-ci utilise deux connecteurs (*donc, mais*). En procédant de la sorte, le texte principal fournit des alternatives, d'autres arguments ou finalités possibles aux lecteurs. Le récit national se complexifie légèrement.

Par ailleurs, les éléments relatifs au Covenant de Sempach, déjà présents dans le Rosier, ont été conservés dans le texte principal du Michaud alors qu'ils sont rejetés en lecture dans le Grandjean & Jeanrenaud. Nous formulons l'hypothèse que ces éléments rompaient quelque peu le schéma narratif générique du Grandjean & Jeanrenaud et que la solution a consisté, pour les auteurs, à les conserver sous forme de lecture en fin d'ouvrage uniquement.

Pour leur part, les temps verbaux utilisés par le Michaud indiquent une complexité plus grande et une approche moins simplificatrice du Michaud par rapport au Grandjean & Jeanrenaud. En premier lieu, quatre temps sont utilisés au lieu des deux du manuel primaire :

- passé simple (événements) ;
- imparfait (description) ;
- plus-que-parfait ;
- présent.

Cette multiplication des temps verbaux agence un nombre supérieur de plans. L'utilisation du présent peut faire office de commentaire de la part du narrateur : «*La tradition rapporte...*». Dans un autre ordre d'idée, comme dans le Grandjean & Jeanrenaud, le narrateur bascule au présent et place son lecteur au cœur de l'action : «*Maintenant, les Confédérés ont l'avantage...*» ou «*Les Glaronais profitent de cette insouciance*». Le lecteur est alors placé du côté du Confédéré.

Au niveau de l'organisation textuelle, le Michaud se distingue également du Grandjean & Jeanrenaud par l'utilisation des guillemets correspondant à des formes de citations. Le premier rencontré dans ce chapitre se rattache aux paroles qu'auraient tenues Winkelried, le second à un commentaire tenu sur Léopold : «*préférant mourir avec honneur plutôt que de vivre sur terre avec ignominie*» et le troisième à une précision relative aux droits que les Habsbourgs reconnaissent aux Suisses de garder «*tous les châteaux, villes, forteresses, vallées, pays et gens*». Se rapprochant des méthodes de citation de l'histoire savante, ces deux passages donnent à voir et à penser que l'histoire peut avoir été construite à l'extérieur du manuel.

Contrairement au Grandjean & Jeanrenaud, le Michaud ne prévoit nul questionnaire ou résumé. De son côté, la gravure présente dans le chapitre n'est nullement une scène de la bataille de Sempach ou de Näfels, mais il s'agit d'une planche représentant des armes (p. 31).

**Tableau 8: Introduction des chapitres «Guerre de Sempach et de Næfels»**

<b>Grandjean &amp; Jeanrenaud 1941 : 26</b>	<b>Michaud 1939 : 28-29</b>
<p><b>1.- Cause des hostilités.</b></p> <p>Une paix apparente régnait entre les Confédérés et l'Autriche ; les deux voisins se surveillaient.</p> <p>La politique entreprenante de Lucerne aggrava la situation. Le parti hostile aux Habsbourg l'emporta nettement et chercha par tous les moyens à dégager la ville de l'étreinte des possessions autrichiennes. En 1385 et 1386, les Lucernois occupèrent l'Entlebuch, dont les habitants se plaignaient du bailli autrichien ; ils conclurent un traité de combourgeoisie avec Sempach, ville autrichienne.</p> <p>Sur toutes les frontières la lutte commença : les Glaronnais se soulevèrent et prirent le parti des Confédérés, les Schwytzois occupèrent Einsiedlen.</p>	<p>§22 CAUSES DE LA BATAILLE DE SEMPACH. — Dans le dernier quart du XIV<sup>e</sup> siècle, les biens des Habsbourg avaient été partagés entre deux frères. L'un d'eux, le duc Léopold III, avait reçu les terres situées dans le sud de l'Allemagne et en Suisse centrale. Il n'avait donc plus d'intérêts en Autriche. Il était très ambitieux et, comme les premiers Habsbourg, il cherchait à fondre ses divers domaines en un Etat unique. Les Confédérés ne voyaient pas sans inquiétude la puissance du duc s'accroître à leurs frontières. Berne et Zurich s'allièrent contre lui avec d'autres villes du sud de l'Allemagne. De son côté, Léopold craignait que l'exemple de l'autonomie croissante des cantons suisse n'encourageât ses propres sujets à se révolter ; les paysans de l'Entlebuch, par exemple, qui dépendait de lui, s'étaient déjà mis sous la protection des Lucernois. Une guerre paraissait inévitable. Ce fut précisément Lucerne qui détermina la rupture.</p> <p>Cette cité était en pleine prospérité ; mais elle était gênée dans son commerce par un péage que les ducs d'Autriche avaient établi dans la petite ville fortifiée de Rotenburg, située à quelques kilomètres de ses murs. Le jour de Noël 1385, de jeunes Lucernois s'en emparèrent par surprise et en démantelèrent le château et les remparts. Peu de temps après, Lucerne signa un traité d'alliance avec la petite ville autrichienne de Sempach. Vers la même époque, les Zurichoïses et les Zouglois occupèrent aussi des forteresses autrichiennes.</p> <p>La guerre éclata. Au début, elle consista surtout en coups de main et en razzias sur toute l'étendue du plateau suisse. [...]</p>

### 7.4.3 Propos d'étape

Enseigner et apprendre au secondaire s'apparente grandement à une activité et à une profession libérale. Les marges de manœuvre sont infinies et le manuel dans ce cadre-là est un outil laissé au bon plaisir de l'enseignant-e.

Enseigner et apprendre au primaire s'apparente au travail en atelier ou en usine. La cadence est rythmée par les révisions annuelles, les questionnaires et le découpage des chapitres. Nulle nécessité d'aller regarder au-dehors puisque même les lectures ou les images fournissent la base d'activités calibrées pour l'enseignant-e. Tant les enseignant-e-s que les élèves sont ainsi formatés via le manuel.

A cela s'ajoutent encore d'autres caractéristiques. En premier lieu, l'absolue univocité du manuel primaire à laquelle répondent dans le manuel secondaire quelques ouvertures choisies vers d'autres discours s'apparentant donc à certaines formes de multivocité. De plus, le Michaud introduit en certaines occasions des connecteurs argumentatifs qui, par principe, offrent au lecteur d'autres discours possibles en creux. En second lieu, la richesse des temps verbaux utilisés par le Michaud est perceptible en le comparant à son homologue du primaire. Cette richesse n'est pas que cosmétique dans la mesure où, timidement, la voix d'un narrateur ou l'apparition d'un point de vue, voire de plusieurs, se font entendre. Or, toutes les enquêtes en lisibilité des manuels scolaires indiquent que le manque perceptible de narrateur est un des obstacles majeurs des lecteurs à la compréhension d'un texte et donc ici des phénomènes historiques.

Cette appréhension du travail de l'historien pour l'élève du secondaire est également possible grâce aux discours rapportés correspondant à l'occasion à des traces de l'histoire savante. En outre, le maître au secondaire est chargé d'amener en classe des sources et documents complémentaires pour agrémenter sa leçon d'histoire. Autant de nouvelles occasions pour l'élève de constater que les sources et documents s'inscrivent dans une réalité et un rapport autres que la seule réalité de l'institution scolaire. Cette réalité porte en elle celle de l'enseignant-enquêteur et donc celle de l'historien-chercheur.

Ainsi, à partir d'un texte principal grandement identique, l'institution scolaire vaudoise met en œuvre deux histoires aux finalités différentes selon que les élèves sont inscrits dans l'ordre primaire ou dans l'ordre secondaire. Pour la filière primaire, l'outillage pédagogique joue au détriment de la compréhension historique et même plus puisqu'il met en œuvre un formatage tant de l'enseignant-e que de l'élève qui voient ainsi leur liberté de sujet pensant fortement réduite, voire annihilée. Bien évidemment, ce n'est pas le guidage des activités d'élèves (et de l'enseignant-e) qui pose en soi problème, c'est le fait que ce guidage sert uniquement à l'intériorisation du discours unique du manuel et à sa restitution ultérieure. Dès l'édition de 1955, ce phénomène est encore plus présent par l'adjonction d'un résumé après chaque point de chapitre. En outre, ce dernier fournit la matière suffisante dans la majorité des cas pour répondre au questionnaire.

D'autre part, le capital culturel, professionnel et social des enseignants du primaire leur permet peu ou pas de compenser le formatage du manuel par un travail documentaire de recherche. Le nombre de disciplines à leur programme d'enseignant-e généraliste et le nombre limité de périodes de la discipline à la grille horaire sont autant d'éléments supplémentaires qui rendent difficiles la sortie du cadre proposé par les manuels. En outre, il s'agirait d'y ajouter le contrôle exercé par les inspecteurs ou les autorités communales d'engagement. Pour améliorer son quotidien, l'enseignant-e pourra néanmoins recourir à la centrale de documentation scolaire mise à sa disposition, tout comme les manuels, par l'Etat de Vaud.

A l'inverse, par les libertés qu'il offre à l'enseignant et à l'élève, le manuel Michaud construit un autre rapport, tant au savoir et au monde, qu'à sa construction. De plus, le capital culturel et social, tant des enseignant-e-s que des élèves, leur offre un rapport à la culture fort différent. Si elle sélectionne déjà par l'argent les élèves choisissant cette voie de formation, la non-gratuité des études collégiales permet également aux familles de choisir leurs moyens de formation et donc d'être en rapport avec d'autres ouvrages scolaires de nature historique. Ainsi, dans l'interview que Georges-André Chevallaz nous a accordé, celui-ci, en évoquant son passé d'élève de collège, nous a indiqué qu'à côté des manuels officiels de la collection Gilliard, ses camarades et lui disposaient en plus du Malet-Isaac<sup>53</sup>, car il était selon lui plus intéressant.

Pour conclure, toutes ces différences sont extrêmement fines. Dans les deux cas, le dispositif est celui d'un enseignement frontal où le maître fait cours et où la tâche des élèves consiste à assimiler, puis à restituer la matière présentée au cours et dans le manuel. Dans ce cadre-là, l'outillage proposé aux enseignant-e-s et aux élèves du primaire paraît n'être qu'un apport pédagogique pour des élèves qui rencontreraient plus de difficultés à assimiler la matière que des collégiens. Or, loin d'être une plus-value, l'univocité de la démarche proposée forme un écran quasi infranchissable concernant la nature de la construction historique et celle d'une formation intellectuelle émancipatrice de l'élève. La simplification de la syntaxe opérée par le manuel primaire ou l'emploi des temps verbaux ajoutent une couche supplémentaire à cet écran. Ainsi, à titre d'exemple, l'absence de narrateur — dans un texte qui se veut récit — aboutit non seulement à un discours désincarné, mais forme intrinsèquement un discours de Vérité. Celui qui n'y adhère pas ne peut alors être qu'un païen ou un hérétique. Le récit national forme alors un discours de nature religieuse<sup>54</sup>.

---

53. Ces propos éclairent d'un jour particulier les propos de la préface à la collection Gilliard qui se défie des manuels français. Ces critiques exercent un effet perlocutoire tant à l'égard des enseignant-e-s utilisant pour leur enseignement des manuels français que pour les familles qui acquièrent de tels ouvrages pour leurs collégiens d'enfants.

54. Il n'est pas inutile de s'attarder au lexique employé jusqu'au début du 20<sup>e</sup> siècle où le discours scolaire différencie *histoire religieuse* et *histoire profane*. En les distinguant tout en les rapprochant, le lexique utilisé établit un rapport entre deux « cultes » : un culte basé sur le Nouveau Testament et un culte basé sur le manuel d'histoire suisse. Si aux débuts de l'école primaire au 19<sup>e</sup> siècle, la primauté était dévolue à l'histoire religieuse — puisque la discipline histoire ne figurait pas au programme —, progressivement le récit national s'y est imposé. Assez curieusement, l'histoire de la discipline scolaire rejoint l'histoire de la discipline historique puisque l'historiographie du Moyen-Age nous apprend que l'histoire n'occupait qu'une place mineure et n'apparaissait que « *comme une servante de la religion, une auxiliaire de la liturgie, sans qu'elle puisse acquérir son autonomie et devenir un genre* ».

## 7.5 Le manuel et ses péri-textes iconographiques

### 7.5.1 Introduction

Tant le Grandjean & Jeanrenaud que le Michaud comprennent des documents qui accompagnent le texte principal et s'insèrent dans l'hyperstructure composant chaque chapitre du manuel. Il s'agit alors de péri-textes iconographiques ou de péri-textes mixtes (cartes ou schémas). Seul le Grandjean & Jeanrenaud comprend également, en fin d'ouvrage, des péri-textes textuels regroupés sous la dénomination de «lectures». Le Michaud comprend vingt-trois péri-textes pour cent cinquante-six pages, soit une moyenne d'un péri-texte pour quatre pages, alors que le Grandjean & Jeanrenaud en comprend cent six pour deux cent dix-neuf pages, soit une moyenne d'un péri-texte pour deux pages environ. Tous les chapitres du Grandjean & Jeanrenaud comportent au moins un péri-texte, alors que tel n'est pas le cas pour le Michaud. Dans l'emploi des péri-textes, deux conceptions de manuels sont en présence. Chaque conception traduit une fonction différente du manuel d'histoire : le manuel Michaud appartient à la famille des abrégés alors que le manuel Grandjean & Jeanrenaud appartient lui à la catégorie des manuels d'enseignement.

### 7.5.2 Composition des péri-textes

L'importance accordée aux péri-textes iconographiques dans le manuel Grandjean & Jeanrenaud apparaît immédiatement en consultant le tableau 34 (Annexe 1, p. 407). Ce manuel destiné aux élèves du primaire s'inscrit parfaitement dans le prolongement de son prédécesseur, le manuel Rosier, ainsi que dans la logique des manuels primaires français où l'image a pour but de frapper l'imagination des élèves. Ils participent aussi à la conception d'une utilisation des images pour leur capacité à induire les apprentissages (fonction d'apprentissage):

*Le rôle du concret*

*Tout ce qui donnera un aspect sensible, concret à l'enseignement en accroîtra la pénétration. (...)*

*L'illustration sous toutes ses formes, photographies, diapositives, dessins schématiques, tableaux muraux, fournit un matériel abondant. Le manuel est pourvu d'une riche documentation (...) Les possibilités ne manquent pas. Il s'agit d'en tirer le meilleur parti possible. Et déjà, tout simplement, apprendre à l'enfant à observer, à analyser une image. S'il n'est pas guidé, il a vite vu et vite classé ce qu'il a sous les yeux. (Jeanrenaud, 1944, p.12)*

En outre, le Grandjean & Jeanrenaud complète les différents moyens mis à la disposition des maîtres par le Musée scolaire vaudois, puis par la Centrale de documentation scolaire vaudoise. Par contre, hormis les cartes, il y a peu de péri-textes construits spécifiquement pour le manuel. Deux exceptions toutefois, l'illustration en introduction du chapitre premier du manuel représentant un cortège au flambeau du 1<sup>er</sup> août et un schéma (niveau 3) de l'alliance des Confédérés en 1353 (fig. 15 p. 25) au chapitre II. Il n'est pas anodin que ces deux créations «pédagogiques» concernent l'histoire suisse des 13<sup>e</sup> et 14<sup>e</sup> siècles. Pour les auteurs du manuel, il y a là un enjeu pédagogique fort en relation à leur «Suisse héroïque» de cette première partie du manuel.

Si les cartes sont nombreuses dans le Grandjean & Jeanrenaud, elles ne fournissent pas la matière essentielle des péritextes iconographiques présents. Néanmoins, comme pour le Michaud, il s'agit des seuls péritextes pouvant être en couleur. Les deux couleurs utilisées (toujours du rouge et du bleu) permettent une mise en évidence d'ensembles (exemple: en rouge les cantons, en bleu les pays alliés pour la figure 18 p. 32). Chaque carte en couleur du Grandjean & Jeanrenaud présente un état de situation politique de la Suisse (*la Confédération en 1420, La Confédération des treize cantons en 1513, La Confédération en 1536, La Confédération au XVIII<sup>e</sup> et au XVIII<sup>e</sup> siècle*). Aucune carte ne présente la situation politique de la Suisse au moment de la rédaction du manuel ; la dernière carte politique présente la *Confédération des 19 cantons en 1810* (fig. 78 p. 149)<sup>55</sup>. A partir de la Suisse de 1848, des cartes présenteront la Suisse et ses voisins. Désormais, la Suisse est un pays unifié. A leur manière, les cartes historiques du manuel participent à la progression généalogique — au centre du récit du manuel — de la Suisse qui fait passer la Confédération de l'enfance (1291) à l'âge adulte et à son état de perfection réalisé par les radicaux en 1848.

Concernant le manuel Michaud, c'est l'importance accordée aux cartes qui transparaît clairement. Douze cartes représentent un peu plus de la moitié des documents présents dans le manuel. L'importance des cartes pour accompagner le texte principal est encore soulignée par la présence des quatre cartes comprenant une couleur, du bleu pour les lacs et cours d'eau, alors qu'aucun autre document n'en bénéficie. Sur ces quatre cartes en couleur, trois sont placées en hors-texte et trois présentent un état de situation politique de la Suisse (*Situation générale de la Suisse au milieu du XIII<sup>e</sup> siècle, La Confédération des 8 cantons vers le milieu du XV<sup>e</sup> s., La Confédération des 13 cantons*). La quatrième offre la *Répartition des confessions au milieu du XV<sup>e</sup> siècle*.

Tant dans le Michaud que dans le Grandjean & Jeanrenaud, la place substantielle accordée aux cartes historiques souligne l'articulation et les liens qu'entretiennent à l'école l'histoire et la géographie. Cette articulation entre histoire et géographie est d'ailleurs soulignée dans l'article de Jeanrenaud relatif à l'enseignement de l'histoire à l'école primaire :

*L'enfant apprendra en particulier le rôle que la géographie joue pour expliquer le fait historique. On ne peut comprendre les étapes de la formation de la Confédération sans avoir constamment sous les yeux la position, la forme, l'aspect physique des Etats qui s'allient. La géographie éclaire les causes et le déroulement des guerres de Bourgogne autant que le jeu des alliances, les raisons économiques et les ambitions des souverains. Ce n'est pas par hasard qu'on s'est battu à Grandson et à Morat. (Jeanrenaud 1944 : 10)*

---

55. La carte de la fig. 88 (p. 171) présente le conflit et les forces en présence lors de la Guerre du Sonderbund.

Comparativement au manuel Grandjean & Jeanrenaud, le Michaud accorde une faible place aux documents photographiques. Le premier document photographique n'est autre que la reproduction du Pacte de 1291 en hors-texte et le deuxième document photographique intervient en page 153 avec la statue du Fritz<sup>56</sup> aux Rangiers (fig. 23). Chacune de ces photographies encadre le manuel, l'une en ouverture et l'autre en clôture.

La photographie du Fritz des Rangiers illustre la fonction d'apprentissage accordée principalement aux péritextes photographiques dans les manuels d'histoire étudiés<sup>57</sup>. Premièrement, elle occupe les deux tiers de la page, c'est donc un document important qui est proposé aux enseignants et aux élèves. Elle est disposée à la fin de l'évocation de la Première Guerre mondiale. Deuxièmement, la statue est adossée à un bouquet d'arbres, les pieds posés sur un socle où figure une croix suisse. Le corps du Fritz est présenté de trois-quarts, le regard dirigé vers la droite. En terme de lecture d'image, il tourne son regard vers l'avenir. Situé à proximité de l'image, le texte principal indique

*Des agitateurs étrangers, venus se réfugier en Suisse, répandirent des idées révolutionnaires dans certaines classes de la population. Le 11 novembre 1918, jour de l'armistice, une grève générale éclata. Le 1er corps d'armée fut mobilisé et l'ordre put être rétabli. Mais une terrible épidémie de grippe, qui se déclara à la même époque, fit un grand nombre de victimes chez les civils et les soldats. (Michaud 1939 : 153)*

Hormis l'évocation, en début de chapitre (p. 151), de la mobilisation et de la garde des frontières («*La mobilisation s'effectua dans un ordre parfait, et jusqu'à la fin des hostilités, nos différents corps de troupes prirent tour à tour les armes pour garder les frontières*»), c'est le seul passage où il est fait état de la troupe. Si la Suisse au début du manuel a dû se construire contre des menaces de l'étranger, la reproduction photographique du Fritz des Rangiers symbolise elle les menaces immédiates, actuelles et futures pesant sur la Suisse. A la lecture du manuel, ces menaces sont de deux ordres. En premier lieu, celles résultant de la situation internationale. A ce titre, la statue préfigure la mobilisation toute proche en 1939, date de parution du manuel. La statue est également investie par le manuel d'une autre mobilisation, d'un autre combat vis-à-vis cette fois-ci d'un ennemi intérieur : les classes sociales perméables aux «*idées révolutionnaires*» apportées par des «*agitateurs étrangers*». Le manuel Michaud contribue à sa manière à la lutte des classes. Il incarne une élite mobilisée contre la classe ouvrière.

---

56. La sentinelle des Rangiers, surnommée le Fritz, est une statue érigée à quelques centaines de mètres en contrebas du col des Rangiers le 31 août 1924 pour célébrer le dixième anniversaire de la mobilisation de l'armée suisse, familièrement appelée la mob. Le col des Rangiers relie les villes jurassiennes de Delémont et Porrentruy.

57. D'autant que dans le manuel Michaud et pour la photographie du Fritz des Rangiers, nous constatons, nous semble-t-il, une absence de référence de ce péritexte à l'histoire savante (fonction référentielle), car nous ne pouvons pas y retrouver de lien direct avec le texte principal. L'ancrage de la photographie avec le texte principal est ici lié à sa fonction d'apprentissage.

Au final, les deux manuels ayant été conçus pratiquement à la même époque, les différences relatives au type et au nombre de péri-textes iconographiques présents ne peuvent s'expliquer par des motivations techniques, voire économiques. Ces différences résultent avant tout d'une différence d'approche des publics concernés ainsi que de l'image de la discipline scolaire recherchée ou donnée au travers des manuels.

### 7.5.3 Type d'histoire travaillée au travers des péri-textes

Le type d'histoire proposé par les péri-textes de nos manuels est synthétisé au moyen des tableaux 38 et 39 (Annexe 1, p. 411-412). Le manuel Michaud met manifestement en avant une histoire politique et militaire de la Suisse au cours des siècles. En effet, une seule carte met en évidence les caractéristiques de la partition religieuse de la Suisse faisant suite à l'adoption de la Réforme par certains cantons. Si l'axe principal est également celui d'une histoire politique et militaire de la Suisse, le Grandjean & Jeanrenaud offre, au moyen de certains péri-textes iconographiques (photographies, peintures, gravures, dessins/illustrations), une ouverture essentiellement en direction d'une histoire économique et sociale de la Suisse. Cet élément est à mettre en relation avec des chapitres de ce manuel consacrés aux aspects dits alors de «civilisation» (*La civilisation de la Suisse à l'époque de la Renaissance* aux pages 74s. ou *La civilisation contemporaine en Suisse*, p. 181s. par exemple). Ces chapitres forment autant de pauses descriptives dans le récit. A partir de l'édition de 1955, ils verront l'adjonction à leur titre de la mention *Lecture*.

A ce stade, il est difficile de déterminer les intentions réelles du Grandjean & Jeanrenaud. S'agit-il d'une ouverture vers une histoire plus large (intention historiographique) ou d'une volonté de rapprocher l'histoire du vécu des élèves (intentions pédagogiques), voire des deux ? La lecture de Jeanrenaud (1944 : 6) éclaire sur le caractère délibéré de la démarche :

*Si le récit des conquêtes, les luttes est un thème important et que l'on ne peut éluder, il est loin d'être tout le passé. La civilisation — arts, sciences, agriculture, industrie, commerce, mœurs, organisation sociale — joue un rôle tout aussi important. La période contemporaine, par exemple est conditionnée en grande partie par la transformation de l'industrie, des moyens de transport et du commerce.*

### 7.5.4 Les légendes des péri-textes iconographiques et mixtes

Les légendes accompagnant les péri-textes sont une ressource importante pour déterminer non seulement la fonction de ceux-ci au sein des manuels, mais également l'histoire à travailler par les élèves. Nous avons maintenant l'opportunité de comparer les légendes des trois seuls documents présents dans les deux manuels (tableau 9). Ces trois documents sont exemplaires et caractéristiques du fonctionnement des légendes en relation avec leur péri-texte, tant pour le manuel Michaud que pour le manuel Grandjean & Jeanrenaud.

Seuls un certain nombre de périclives du Grandjean & Jeanrenaud sont accompagnés d'une activité à réaliser par les élèves (fonction d'apprentissage). L'essentiel de ces activités consiste à décrire l'illustration. Il peut aussi s'agir d'une injonction à observer plus particulièrement un élément du périclive ; à la figure 61, p. 113, il leur est demandé : «*Remarquez les fenêtres à petits carreaux*». Ces légendes permettent également d'observer la fonction des périclives insérés en rapport avec la lecture du manuel et avec l'organisation de la leçon.

**Tableau 9: Comparaison des légendes des manuels Michaud et Grandjean & Jeanrenaud**

Document	Légende Michaud	Légende Grandjean & Jeanrenaud
Pacte 1291	<p>PACTE DU PREMIER AOUT 1291</p> <p><i>Ce document est conservé dans les archives de Schwytz ; il est rédigé en latin. Les sceaux d'Uri et d'Unterwald sont encore attachés au bas du parchemin ; celui de Schwytz a disparu.</i></p>	<p>Fig. 8. — PACTE DE 1291 (<i>Archives de Schwytz</i>)</p> <p>Ce parchemin de 32 cm. sur 19,5 cm. est la plus ancienne alliance fédérale qui nous soit parvenue. On ne sait pas où celle-ci a été conclue.</p>
Fresque Hodler	<p>RETRAITE DE MARIGNAN. (Panneau central d'une fresque de Hodler qui se trouve dans la salle d'armes du Musée national de Zurich)</p> <p><i>Ferdinand Hodler, né dans le canton de Berne en 1853, mort à Genève en 1918, est un de nos grands peintres contemporains. Le passé héroïque de son pays, — Morgarten, Næfels, Morat, Marignan, Neuenegg, — lui a inspiré de nombreuses compositions, où des guerriers puissants affrontent, torses bombés et bannières déployées, les risques des champs de bataille.</i></p> <p><i>Exception faite des blessés transportés sur les épaules de leurs camarades, les soldats de la «retraite de Marignan» ne donnent pas l'impression d'une troupe de vaincus. Leurs drapeaux flottent et leur attitude reste fière jusque dans la défaite. Ils se retirent en bon ordre, tandis que, tout à droite, l'un d'entre eux, armé d'une hallebarde, couvre la retraite, le regard tourné vers l'ennemi...</i></p>	<p>Fig. 34. — RETRAITE DE MARIGNAN (<i>Fresque de Ferdinand Hodler, exécutée en 1900.</i>)</p> <p>Décrivez cette scène que Hodler peignit pour décorer la grande salle d'armes du Musée national suisse. Ferdinand Hodler (1853-1918) est un artiste bernois ; il vécut surtout à Genève.</p>

<p>Tapisserie Gobelins</p>	<p>RENOUVELLEMENT DE L'ALLIANCE DES SUISSES AVEC LOUIS XIV.</p> <p><i>Cette tapisserie, qui a été exécutée par ordre de Louis XIV pour orner une des salles du Palais de Versailles, se trouve aujourd'hui au Musée national de Zurich. La scène se passe dans la cathédrale de Notre-Dame, à Paris, en 1663. Au centre du tableau, on voit, à gauche, le bourgmestre Waser de Zurich, chef de la délégation suisse, et à droite, seul couvert de toute l'assemblée, le roi Louis XIV. Le souverain et le magistrat helvétique prêtent serment sur l'Évangile.</i></p>	<p>Fig. 59. — RENOUVELLEMENT DE L'ALLIANCE DES SUISSES AVEC LOUIS XIV</p> <p><i>(Tapisserie des Gobelins, Musée national suisse, Zurich)</i></p> <p>Cette tapisserie de la manufacture royale des Gobelins représente la prestation de serment de l'alliance franco-suisse, le 18 novembre 1663, dans la cathédrale Notre-Dame de Paris. — Au centre, le roi Louis XIV, le chapeau sur la tête, et le bourgmestre Waser, de Zurich, chef de la délégation suisse. Tous jurent d'observer le traité d'alliance. Derrière le roi, la famille royale, des gentilshommes et des prélats. Dans la tribune, la reine, la reine-mère et la belle sœur du roi. A gauche, derrière Waser, les délégués des cantons. — Décrivez les costumes (souliers, bas, culottes, manteaux, perruques et chapeaux). Comparez les costumes des Suisses à ceux des Français.</p>
--------------------------------	--	---

Les légendes du manuel Michaud fournissent des précisions ou commentaires d'ordre archivistiques (Pacte de 1291) ou des commentaires de document, comprenant des précisions sur l'auteur/le commanditaire de l'œuvre et/ou la composition de l'ouvrage (fresque de Hodler et tapisserie Gobelins). Ces précisions peuvent être des indications de nature iconographique<sup>58</sup> (*Leurs drapeaux flottent et leur attitude reste fière jusque dans la défaite.*). Ces commentaires sont de l'ordre soit de l'histoire savante, soit de l'histoire de l'art et ils replacent ces documents dans la perspective de l'artiste ou du commanditaire. L'activité des élèves consiste à lire la légende en relation avec le périphrase. Le périphrase de la fresque de Hodler offre une ouverture du champ d'observation des élèves en direction de l'art pictural, de l'œuvre de l'artiste et de la symbolique utilisée par ce dernier dans sa composition. Pour le Pacte de 1291 et la Tapisserie Gobelins, leur lieu de conservation est indiqué en fin d'ouvrage dans les *Sources des illustrations* figurant juste après la *Table des illustrations et des cartes* à la page 159. Ces trois documents sont des documents d'importance concernant le manuel Michaud puisqu'il s'agit de trois hors-textes<sup>59</sup>. La fonction référentielle de ces périphrases iconographiques est établie à l'aide de leurs légendes.

58. Nous parlerions aujourd'hui d'analyse de l'image et utiliserions les termes de connotation/dénotation.

59. Un autre hors-texte de nature documentaire figure à la page 41 ; il représente une miniature de la bataille de Saint-Jacques sur la Birse. Les quatre cartes couleurs figurent encore au nombre des hors-textes présents dans le Michaud.

Concernant les trois péri-textes du Grandjean & Jeanrenaud, une différence notable apparaît à la lecture des légendes les accompagnant. Tout ou partie de la description de l'œuvre est remplacée par une consigne d'activité formulée à l'intention des élèves tant pour la fresque d'Hodler que pour la tapisserie Gobelins. Relativement à la fresque d'Hodler, les enseignants ou les élèves trouveraient une réponse tout à fait adéquate en lisant et en recopiant la légende du Michaud. Une attitude plus active est ainsi attendue de la part des élèves dans le cadre de la leçon à travers l'étude du document. La tâche peut même être de niveau taxonomique élevé puisqu'il est demandé aux élèves de comparer les costumes des Suisses et des Français pour l'étude de la tapisserie des Gobelins. Par contre, les activités de description en tant que telles ne débouchent pas, à elles seules, sur une mise en évidence des intentions de l'artiste ou du commanditaire lors de l'élaboration de l'œuvre présentée. La dimension picturale est ainsi grandement absente des légendes du manuel Grandjean & Jeanrenaud et est remplacée par une dimension fonctionnelle : offrir aux enseignants des activités à proposer aux élèves dans le cadre de la leçon d'histoire.

Contrairement au manuel Michaud, les péri-textes du manuel Grandjean & Jeanrenaud ont une fonction d'apprentissage évidente, identifiée elle aussi au moyen de leurs légendes. Dans le cas de la fresque de Hodler, l'activité proposée vient en complément du texte principal et du questionnaire de la page 67. Pour sa part, la tapisserie Gobelins propose un événement qui n'est pas traité par le texte principal du manuel lui-même, cela dans un chapitre consacré à la formation des aristocraties en Suisse (p. 107s.). Ici, le péri-texte se substituerait donc au texte principal ou offrirait l'équivalent d'une des lectures présentes à la fin du manuel, car ce chapitre n'en propose aucune. Par ailleurs, ce péri-texte aurait pu prendre sa place au chapitre précédent qui traite notamment du Traité de Westphalie comme le propose le Michaud<sup>60</sup>. En outre, ce péri-texte sera déplacé avec l'édition de 1955 dans le chapitre relatif à la Révolution française. Sa fonction ainsi change puisque, dès lors, il sert de facto d'illustration à la monarchie absolue présentée comme une des causes de la Révolution française. Nous n'avons pas trouvé d'autre exemple, dans le Grandjean & Jeanrenaud, d'un péri-texte sans rapport avec le texte principal du manuel. Son déplacement dans l'édition de 1955 est intéressant et révélateur.

Comment expliquer ce cas très particulier d'un péri-texte sans relation avec le texte principal du manuel ? Sans autre matériau que les différentes éditions du manuel Grandjean & Jeanrenaud et en présence d'un cas unique, nous ne pouvons formuler que des hypothèses. Pour notre part, nous en avons formulé deux.

---

60. En effet, dans le Michaud ce péri-texte figure au chapitre XIII consacré à la *Suisse et l'Europe au XVII<sup>e</sup> siècle* dont le paragraphe 56, qui fait suite au traité de Westphalie, traite du renouvellement de l'alliance française avec Louis XIV.

Première hypothèse, un paragraphe du texte principal sur l'alliance des cantons suisses avec Louis XIV aurait été initialement prévu, mais — contrairement au Michaud — il n'aurait pas été retenu dans la version finale alors que le périphrase serait resté, mais déconnecté. Dans un deuxième temps, le texte principal n'ayant pas été modifié, il s'agissait de lui trouver une nouvelle place et une nouvelle fonction avec l'édition de 1955. Ce changement mettrait particulièrement en évidence l'absence d'autonomie d'un périphrase dans le contexte des manuels de cette période. Ils sont présents pour fournir un soutien au texte principal ou à la leçon d'histoire dispensée par le maître, mais ne se substituant ni à l'un, ni à l'autre.

Deuxième hypothèse, il ne s'agirait pas d'un problème résultant d'une modification malheureuse entre une/des versions initiales du texte et du manuel et sa version définitive publiée. Son agencement dans le chapitre I «*Formation des aristocraties*» de la partie «*Le régime aristocratique*» serait également voulue et adéquate. Il s'agirait de replacer cette partie en fonction de la suivante «*La période révolutionnaire*» dans la mesure où c'est dans cette partie que ce périphrase et sa légende prendront place avec l'édition de 1955. Dans cet ordre d'idée, la présence de ce périphrase dans le Grandjean & Jeanrenaud remplit une autre fonction que ce même périphrase présent dans le Michaud. En effet, ce dernier est effectivement placé dans la perspective des suites du traité de Westphalie et du renouvellement de l'alliance entre les cantons suisses et la France de Louis XIV (fonction référentielle).

Pour déterminer sa fonction, nous disposons heureusement des questions formulées à l'intention des élèves. L'activité consistant à comparer les costumes des aristocrates suisses et des aristocrates français fournit un lien possible entre les deux parties du manuel «*Le régime aristocratique*» et «*La période révolutionnaire*». Le point 3 de ce chapitre étant intitulé «*L'absolutisme*», les élèves auraient à identifier et comparer deux absolutismes symbolisés par les personnages présents dans le tableau : l'absolutisme suisse et l'absolutisme français. Cette activité élargirait la perspective de l'absolutisme au-delà de ces manifestations suisse et française :

*Ce régime absolutiste exista au XVII<sup>e</sup> et au XVIII<sup>e</sup> siècle dans presque tous les pays d'Europe (Grandjean & Jeanrenaud 1944 : 110)*

Les mêmes causes produisant des effets comparables, il serait ensuite compréhensible que la Suisse connaisse une remise en cause de son ordre politique et social. D'autant plus que le texte principal à la page 135 du chapitre intitulé «*L'influence de la Révolution française en Suisse*», au point 3 «*Premiers contre-coups de la Révolution française en Suisse*», explique l'évolution de la situation de la manière suivante :

*Les gouvernements aristocratiques des cantons n'eurent pas la sagesse de transformer leurs institutions politiques et sociales ; ils s'entêtèrent à maintenir un régime périmé. Ils étouffèrent par la force les premières insurrections provoquées en Suisse par les idées révolutionnaires. (Grandjean & Jeanrenaud 1944 : 135)*

Ce péritexte retrouverait un ancrage avec le texte principal du manuel. Par sa présence et les activités proposées aux élèves, il a comme fonction première de valider, en sa qualité de document historique, les propos tenus par le texte principal (fonction référentielle et fonction d'apprentissage). Il sert également de lien entre deux parties du manuel Grandjean & Jeanrenaud et participe d'un mouvement argumentatif inséré dans le récit. En effet, la question des régimes aristocratiques en Suisse soulève indirectement la question des classes sociales, voire de la lutte des classes. Or, le message sous-tendu par tout le manuel<sup>61</sup> — conformément aux principes de la *Défense spirituelle* de ces années-là — est que la force de la Suisse réside dans l'union de tous les Suisses et que lorsqu'ils sont divisés la Suisse est en danger :

*Dans l'avenir, (la Suisse) aura aussi des difficultés à vaincre. Elle n'y parviendra que par un effort constant de volonté de ses citoyens. Sa force résidera dans l'union de tous les Suisses. Comme l'a dit un poète :*  
*Nous voulons être un peuple uni de frères,*  
*Qu'aucun danger ne pourra séparer. (Grandjean & Jeanrenaud 1944 : 218)*

Il s'agit pour le manuel de justifier deux injustifiables : les régimes aristocratiques et leur renversement, car tant l'un que l'autre mettent en place d'autres réalités sociales moins idylliques que celles présentées en ouverture du manuel :

*Les Waldstaetten comprenaient des habitants de conditions très différentes : quelques seigneurs, des paysans libres dont plusieurs étaient propriétaires de leurs terres, et des serfs. Les habitants possédaient en commun des pâturages et des forêts. Ils se réunissaient pour discuter des coupes de bois, de la montée sur l'alpe et de la descente des troupeaux, des travaux pour lutter contre les avalanches et contre les dévastations des torrents. (...) Au cours des Landsgemeinden, les hommes traitaient des affaires du pays. Ils nommaient leurs magistrats : entre autre l'ammann ou le landammann, leur juge. (Grandjean & Jeanrenaud 1944 : 4)*

soit un bienheureux pays qui aurait vu ses serfs nommer leurs magistrats.

La justification des régimes aristocratiques s'explique, pour le manuel, par le fait que ce régime exista dans toute l'Europe. La remise en cause de l'ordre politique<sup>62</sup> est, elle, justifiée par l'absence de sagesse des gouvernements aristocratiques (Grandjean & Jeanrenaud 1944 : 110). Par ses activités, le péritexte permet de rendre brièvement plus concrète la vision de l'aristocratie et de l'absolutisme suisse et de les replacer dans la première partie de cette argumentation développée, au sein du récit, par le manuel.

61. Nous aurons l'occasion d'y revenir plus en détail aux chapitres 17 et 18.

62. Le manuel se limite bien évidemment à présenter essentiellement la remise en cause de l'ordre politique en Suisse et tait soigneusement — ou passe comme chat sur braises — toute remise en cause sociale des différents mouvements, y compris lorsqu'il traite de la guerre des paysans (1944 : 118-119)

Au final, en suivant cette deuxième hypothèse, ce périphrase ne serait pas indépendant du texte principal, seul l'événement auquel il est fait allusion le serait, quoique nous trouvions également en page 134 une mention des différentes alliances existantes entre les cantons suisses et la France :

*La paix perpétuelle de 1516 entre la France et les cantons avait été renouvelée périodiquement. Ces traités resserrèrent les liens entre les deux Etats et firent de la France le principal allié des Confédérés.*

*L'influence française joua un rôle pacificateur entre les cantons lors des guerres de religion. Les rois avaient du reste intérêt à ce que la Suisse vécût en paix, afin de pouvoir recruter suffisamment de soldats pour leurs armées. (...)*

*L'influence française étant prépondérante en Suisse sous l'ancien régime, il n'est pas étonnant que la Révolution ait eu des contre-coups importants en Suisse. (Grandjean & Jeanrenaud 1944 : 134-135)*

Ce passage est susceptible d'expliquer le déplacement du périphrase dans l'édition de 1955 au sein du chapitre sur l'influence de la Révolution française en Suisse. Sa nature de validation des propos présents dans le manuel reste, mais il serait alors déconnecté de sa participation au mouvement argumentatif sous-jacent.

#### 7.5.5 Propos d'étape

Au chapitre 9 (Première partie), nous postulons — à la suite de Richaudeau (1985) et concernant la grille d'analyse des périphrases des manuels d'histoire vaudois — d'une part que les périphrases n'avaient jamais l'esthétisme comme seule fonction et que d'autre part, tout périphrase possédait au moins une fonction d'apprentissage ou une fonction référentielle.

L'analyse des périphrases iconographiques, tant du manuel Michaud que du manuel Grandjean & Jeanrenaud, confirme ce postulat. Par ailleurs, nous avons également mis en évidence que les périphrases iconographiques n'ont aucune autonomie par rapport au texte principal du manuel. Ensuite, la fonction du périphrase iconographique est bel et bien déterminée par la légende qui l'accompagne et un même périphrase, placé dans deux manuels différents, peut tout à fait remplir deux fonctions différentes. A ce titre, l'analyse de la *Tapisserie Gobelins* l'a illustré fort à propos. Enfin, la fonction d'apprentissage des périphrases du manuel Grandjean & Jeanrenaud prédomine, alors que c'est uniquement la fonction référentielle qui est présente au sein du manuel Michaud. Cet élément s'inscrit dans le prolongement des autres constats faits précédemment quant à la visée essentiellement pédagogique pour l'un et «historicisante» pour l'autre.

## 7.6 Le manuel et ses péri-textes textuels

Le tableau 37 (Annexe 1, p. 410) synthétise la nature des péri-textes textuels et éditoriaux présents dans les manuels Michaud et Grandjean & Jeanrenaud.

Le caractère pédagogique du manuel Grandjean & Jeanrenaud transparait directement à la lecture de ce tableau et nous retrouvons des éléments que nous avons observés lors de notre analyse du chapitre-type (11.4. *Un chapitre-type : les guerres de Sempach et de Næfels*). Comme indiqué lors de l'analyse du chapitre-type, les questionnaires et révisions balisent la matière qui doit être assimilée par l'élève au terme du chapitre ou de l'année. En ce sens, l'absence de résumé ou d'aide-mémoire n'est guère significative ou ne doit pas entraver le travail de l'enseignant ou de l'élève. La dimension avant tout pédagogique des lectures du Grandjean & Jeanrenaud plutôt que leur rapport à l'histoire savante est mise en évidence par le poids pris par les documents secondaires. Le Grandjean & Jeanrenaud offre à l'enseignant qui le souhaite un tout-en-un pédagogique, mis à part peut-être l'absence de vocabulaire/glossaire au sein du manuel.

Concernant le manuel Michaud, les péri-textes textuels ou éditoriaux présents sont ceux qui se rattachent tant aux pratiques de l'histoire savante qu'à la tradition de l'abrégé. A l'enseignant ensuite de réaliser la didactisation du manuel et de sa leçon.

## 7.7 Conclusion : le genre des manuels vaudois

Au terme de notre travail d'analyse de ce chapitre, nous sommes en présence au début des années 1940 de deux sous-genres de manuel d'histoire dans le canton de Vaud.

En premier lieu, nous disposons, avec le manuel Grandjean & Jeanrenaud, d'un manuel d'histoire qui encadre fortement les enseignants et les élèves du primaire dans la conduite et l'apprentissage de la leçon d'histoire. Dès la jaquette de couverture, ce manuel est organisé autour d'un axe prioritairement pédagogique et scolaire. Il s'inscrit dans le prolongement et la continuité du Rosier, son prédécesseur. Il n'y a pas rupture, mais évolution dans le sens d'une plus grande maîtrise, via le manuel, de la leçon à conduire par l'enseignant ainsi que du travail de mémorisation/restitution à réaliser par l'élève. Comparativement aux manuels d'histoire français du primaire (Ogier 2007), le Grandjean & Jeanrenaud n'offre pas de différence majeure dans sa conception et sa réalisation et nous y retrouvons :

- la priorité donnée quasi exclusivement à l'histoire nationale ;
- une conception éditoriale issue de l'imagerie populaire et des livres d'illustration ;
- des scènes moralisantes et patriotiques ;
- un recueil de connaissances élémentaires et d'images pour reconstituer une trame nationale ;
- le poids de l'histoire politique et militaire agrémentée d'éléments de la vie quotidienne ;
- une histoire incarnée par des personnages masculins (y compris au travers des péri-textes) ;

- un enseignement de l'histoire associant l'instruction civique.

En second lieu, le manuel d'histoire pour les élèves du secondaire est en fait — et encore — à la veille de la Seconde Guerre mondiale organisé sur le modèle de l'abrégé. Son ancrage est, dès sa couverture, entièrement du côté de l'histoire savante. En France voisine, ce modèle du manuel secondaire a connu une évolution qui est très clairement rejetée dans la préface de l'ensemble de la collection Gilliard :

*(Les auteurs) ont réduit considérablement la part des illustrations. L'enseignement dispose aujourd'hui d'autres moyens pour mettre sous les yeux des élèves la figure des hommes ou l'image des monuments et des objets du temps passé. Ils ont renoncé aussi aux «Lectures» qui terminaient les anciens manuels et leur ont substitué, à la fin de chaque chapitre, l'indication précise d'ouvrages où les maîtres pourront trouver les textes qui leur permettront d'illustrer leurs leçons. Ils croient répondre par là aux vœux exprimés par le corps enseignant dans l'enquête que nous avons faite auprès de lui, comme à ceux qui ont été formulés dans les conférences pédagogiques. C'est dans le même but qu'ils ont donné à ce manuel des dimensions restreintes, à l'encontre des manuels français, qui sont beaucoup plus volumineux. On sait qu'ils sont destinés à soutenir un enseignement dont la méthode est toute différente de la nôtre. Du reste, s'il est un domaine où nous ne saurions être tributaires de nos voisins, c'est bien celui de l'enseignement de l'histoire. (Charles Gilliard, in Bonnard & Baechtold 1937)*

Ces propos attestent d'un très fort nationalisme ainsi que d'une forme de concurrence «étrangère» indirecte du voisin français sur les manuels vaudois. Toujours est-il que le manuel Michaud se retrouve du côté des manuels les plus traditionnels que l'on pouvait trouver à la même époque en France. Dans sa recherche portant sur les manuels d'histoire français du secondaire de 1902 à 1992, Nicole Lucas (Lucas 2001 : 158) a identifié trois grands modèles de référence au secondaire comportant pour chacun une date charnière<sup>63</sup> :

En premier lieu, il y a **un modèle encyclopédique (1902)** : le manuel complète et illustre le cours sur la base d'un récit d'événements de nature politique en fonction d'un continuum historique; c'est une lecture et un support pour préparer les devoirs donnés par le maître (mémorisation) et les lectures doivent donner à l'élève une culture historique.

En second lieu est apparu le **modèle illustratif (1957)** : le manuel illustre/éclaire le cours, il complète le travail de la classe par des exercices (notamment par une initiation à la démarche historique), il comporte désormais des faits de civilisation et aide les élèves à réviser les devoirs donnés par le professeur.

---

63. De manière intéressante, les deux dernières dates charnières de Lucas correspondent avec la parution de deux des collections de manuels d'histoire du secondaire que nous étudierons.

En dernier lieu, il faut noter l'arrivée du *modèle démonstratif (1992)* : le manuel facilite le travail en classe et soutient les activités. Désormais les documents sont au cœur du dispositif d'enseignement et du manuel au travers d'exercices «canoniques» (démontrer, concrétiser, rendre lisible).

Le manuel Michaud appartient, sans surprise, au modèle encyclopédique. Mais, à l'intérieur de ce cadre temporel, les différents éditeurs apportent plus ou moins d'éléments novateurs et leurs produits évoluent progressivement<sup>64</sup> au sein de chacun des modèles de référence identifiés. Le positionnement du Michaud à l'intérieur de ce modèle hégémonique doit être affiné. Pour illustrer les nuances et l'évolution connue par les manuels depuis 1902, Lucas (2001 : 199) souligne les nuances des finalités de l'enseignement de l'histoire telles qu'elles apparaissent principalement au travers des *Instructions officielles des programmes*. Le traumatisme de la Première Guerre mondiale trouve sa répercussion dans un premier temps, dans l'entre-deux-guerres, avec une Histoire de France encadrée dans l'histoire de l'Humanité. Il s'agit également de faire sentir les raisons qui font qu'une nation décline ou grandit. Avec la fin des années trente, la notion de civilisation apparaît et il s'agit d'en développer la compréhension. De plus, l'histoire se doit de faire appel à l'imagination. En prolongeant jusqu'à la Rénovation nationale, qui fait suite à la défaite de 1940, l'enseignement de l'histoire devra en 1943 «insister sur la continuité de l'effort qui a été fait à travers les siècles pour maintenir et relever la France.»<sup>65</sup> (Lucas 2001 : 199). Au regard de ces premiers éléments, la conception de la collection Gilliard continue de traiter séparément l'histoire suisse de l'histoire générale et la question de la civilisation reste sans objet ainsi que l'illustre indirectement la nature «historicisante» des périodes iconographiques présents dans le manuel.

---

64. Dans un système où les éditeurs sont en concurrence pour placer leurs manuels et les différences ne pouvant pas ou peu jouer sur les contenus en raison des *Instructions officielles des programmes*, les éditeurs français ont joué sur d'autres registres pour se distinguer et ont calqué leurs produits sur les attentes/conceptions à l'égard d'un manuel d'enseignement des consommateurs-prescripteurs que sont les enseignants. Le caractère « novateur » ou « traditionnel » d'un manuel vise pour une collection ou un éditeur à trouver son marché et les grands éditeurs produisent même des collections « concurrentes » (on pourrait aussi parler de gamme de produits) afin de capter un public le plus large possible. Graduellement, le marché de l'édition scolaire française est devenu un marché de concurrence monopolistique où les éditeurs se calquent sur la collection « leader » dans une stratégie de prise de risques limitée. La production des manuels tend au conformisme, un conformisme renforcé par la concentration ces dernières décennies du secteur de l'édition scolaire dans les mains du groupe Hachette. Ce dernier groupe « joue » même à la concurrence interne avec ses éditeurs maison en créant ainsi l'illusion du choix. Comparativement, la situation vaudoise était différente puisque les consommateurs-prescripteurs sont ici captifs, mais susceptibles de tourner leurs regards vers le voisin français.

65. Ce dernier point n'est pas sans écho avec la visée argumentative du Grandjean & Jeanrenaud qui sous-tend toute l'écriture du manuel et qui est la déclinaison scolaire de l'idéologie de la *Défense spirituelle*. (cf. chapitre 16).

Par la suite, Lucas (2001 : 229) opère une comparaison entre le manuel d'histoire vu par Charles Seignobos — un des pères tutélaires de l'histoire méthodique française de la fin du 19<sup>e</sup> siècle et du modèle encyclopédique de 1902 — et le manuel d'histoire vu par Jules Isaac après la Première Guerre mondiale. Pour Lucas, la collection Malet & Isaac a les attributs, dans l'entre-deux-guerres, de la collection probablement la plus novatrice au sein des éditions scolaires françaises. Un des éléments novateurs amenés par la collection Malet & Isaac réside dans l'insertion de documents bruts ou de témoignages au sein même du texte principal qui doivent permettre la présentation — en certaines occasions la confrontation — de points de vue. On sort ainsi d'un pur et simple récit de faits (un dictionnaire de faits pour Seignobos). Le Malet & Isaac introduit également des chronologies ou de petites biographies ainsi que des références bibliographiques. Enfin, le manuel n'est plus conçu dans la perspective de la révision du sujet du jour en dehors de la classe, mais comme un prolongement et un appui — tant de l'enseignant que des élèves — pour le cours. Bien que le manuel reste dans le modèle encyclopédique, les inflexions du Malet & Isaac sont néanmoins significatives et augurent du modèle suivant : le modèle illustratif.

Au niveau vaudois, la réfutation du modèle français et l'absence de documents insérés dans le manuel indiquent une non-évolution dans la conception des manuels d'histoire du secondaire vaudois. Ce choix éditorial dépasse la simple prise en compte des desiderata des enseignants consultés. Il met en perspective l'état de la formation et de la réflexion historique des enseignants secondaires vaudois et de leur maître à penser, Charles Gilliard<sup>66</sup>, unique professeur d'histoire à l'Université de Lausanne pendant de longues années. La société vaudoise n'a pas connu le choc causé par le Premier conflit mondial et la remise en cause qui s'en est suivi dans les milieux de l'enseignement français et allemand au début des années vingt<sup>67</sup>.

Globalement, nos manuels d'histoire vaudois proposent une conception pédagogique identique de la leçon d'histoire : un enseignement magistral où la parole du maître (ou du manuel) prime et un rôle des élèves consistant à mémoriser et à reproduire le discours du maître (ou du manuel). Cependant, l'institution scolaire n'a pas la même confiance dans les enseignants à produire le discours historique attendu. Pour les uns, une grande liberté est offerte qui rapproche leur métier d'une profession libérale ; pour les autres, un guidage précis qui rapproche le leur de celui d'un bon ouvrier spécialisé. N'oublions pas que pour le régent, l'«instit'», les autorités scolaires locales et l'inspecteur scolaire guettent et disposent d'un utile outil de contrôle lors de leurs visites en classe.

---

66. Le parcours professionnel universitaire de Charles Gilliard est le suivant (Hubler 2005) : privat-docent à la faculté des lettres de Lausanne (1911), chargé de cours (1917), professeur extraordinaire (1928) puis ordinaire (1935-1942) d'histoire ancienne, médiévale, moderne et suisse. Doyen (1930-1932), recteur (1940-1942).

67. Plus particulièrement encore dans l'enseignement primaire puisque les instituteurs se devaient d'être les éducateurs de la nation (Loubes 2001).

Un tel manuel permet également aux familles des élèves du primaire d'être en concordance avec l'apprentissage attendu. En effet, le travail à la maison s'appuie sur le manuel qui contient les éléments nécessaires à sa mémorisation. Pour leur part, le rôle et la fonction des parents des élèves du secondaire sont plus difficiles à cerner en observant le manuel d'histoire mis à la disposition de leurs enfants. Une chose est sûre néanmoins : ce n'est, dans tous les cas, pas par le manuel que les parents sont en mesure de cerner les exigences de l'institution à propos de l'apprentissage de l'histoire au secondaire de la fin des années trente jusqu'à la fin des années cinquante.

## 8. La collection Panchaud : évolution ou tournant?

### 8.1 Présentation des manuels

La Collection de manuels d'histoire pour l'enseignement secondaire, publiée sous la direction de Georges Panchaud, Professeur à l'Université de Lausanne, paraît dans un paysage de l'enseignement collégial vaudois en pleine mutation. En effet, en 1958, l'école secondaire vaudoise connaît une réforme de ses structures qui élargit notamment le nombre d'élèves accédant désormais au collège. Cet élargissement amène également à la fondation du «*Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire vaudois*» (SPES), le premier institut de formation des maîtres secondaires vaudois. Directeur de la collection, Georges Panchaud (1908-1988) se retrouve à la tête de ces trois changements (réforme scolaire, direction du SPES et collection des manuels d'histoire). Quasi simultanément à l'élaboration de la nouvelle collection de manuels, il est nommé professeur de pédagogie à l'Université de Lausanne en 1958, chaire à laquelle est alors rattachée la direction du *SPES*, institut de formation universitaire des maîtres avant la lettre<sup>68</sup>. Parallèlement à l'obtention de son doctorat en 1953 pour une thèse intitulée *Les écoles vaudoises à la fin du régime bernois*, Georges Panchaud a également été actif au niveau international auprès de l'UNESCO et auprès de l'«*Internationales Schulbuchinstitut*» du Dr Georges Eckert. A ce titre, il a participé activement à plusieurs réunions internationales dans le domaine de l'éducation ainsi qu'à la rédaction de recommandations relatives à l'élaboration des manuels d'histoire en vue d'une meilleure compréhension internationale. En 1951, il est directeur du Séminaire de Sèvres, organisé par l'UNESCO, dont les travaux sont consacrés à l'enseignement de l'histoire. Ces recommandations reprenaient des travaux initiés à la suite du premier conflit mondial, notamment entre Français et Allemands, et interrompus dans l'entre-deux-guerres à la suite de l'arrivée d'Hitler au pouvoir.

Georges Panchaud paraît donc particulièrement qualifié pour assurer la direction d'une telle entreprise et apporte une évidente caution pédagogique à l'entreprise, alors que les auteurs de chacun des ouvrages de la collection sont pour leur part des enseignants de collège comme E. Giddey ou des enseignants à l'école de commerce comme Georges-André Chevallaz.

Trois volumes composent la collection:

1. Badoux E. & Déglon R. (1958). *Histoire générale des origines au XIII<sup>e</sup> siècle*. Lausanne: Payot, 352 pages, 23,5 x 17 cm
2. Giddey, E. (1957). *Histoire générale du XIV<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Lausanne: Payot, 308 pages, 22 x 15,5 cm
3. Chevallaz, G.-A. (1957). *Histoire générale de 1789 à nos jours*. Lausanne: Payot, 394 pages, 20,8 x 14,2 cm

---

68. Ce rattachement prendra fin au départ à la retraite de Georges Panchaud. En outre, à son départ à la retraite, la chaire de pédagogie sera supprimée à l'Université de Lausanne.

La première édition des ouvrages de la collection paraîtra entre 1957 et 1958. Elle fera ensuite l'objet de nombreuses réimpressions et rééditions et sera également «exportée» dans différents cantons romands ainsi qu'au Québec. La collection connaîtra trois éditions comportant des changements significatifs (1957, 1974, 1990-1991) et la dernière réimpression date de 1993. Dans le canton de Vaud, la collection Panchaud restera en vigueur jusqu'à la réforme scolaire vaudoise de 1984 qui entre en vigueur en 1986. Des éditions ultérieures furent néanmoins réalisées par les éditions Payot (1987, 1990, 1993), mais elles ne seront adoptées en Suisse romande que par les écoles genevoises.

De 1957 à 1994, en prenant l'exemple du dernier volume de la collection, il y aura eu au total 10 éditions (1957, 1962, 1964, 1974, 1978, 1982, 1985, 1990-1991, 1992, 1994). Concernant ce dernier volume, celui-ci sera subdivisé en deux volumes à partir de 1990-1991 (un volume consacré à la période de 1789 à 1919 et un deuxième pour la période de 1919 à aujourd'hui). Dans le même temps, les deux autres volumes sont fusionnés en un seul et regroupent l'histoire générale des origines au 18<sup>e</sup> siècle. Cette réorganisation marque à elle seule tout à la fois la place progressivement prépondérante qu'à prise l'histoire contemporaine dans l'histoire scolaire du 20<sup>e</sup> siècle et, parallèlement, la lente érosion de l'histoire de l'Antiquité et des humanités classiques. Au final, la durée de vie de la collection est de près de quarante ans.

Conformément au nouvel esprit du temps faisant suite à la Deuxième Guerre mondiale et aux travaux de l'UNESCO, cette nouvelle collection ne comprend pas de volume spécifique à l'histoire suisse. En 1952, ayant participé à ces travaux, Georges Panchaud, futur directeur de la collection, justifiait dans un article publié par la revue des Départements de l'Instruction publique ce qui allait être publié cinq ans plus tard :

*«Il me semble que dans le monde actuel, l'histoire générale doit avoir la prépondérance sur l'histoire nationale et cela pour deux raisons. La première est que l'histoire de notre petit pays a été continuellement mêlée à celle des grandes nations qui nous entourent. [...]*

*La seconde raison qui milite en faveur de l'histoire générale est valable pour tous les pays, grands ou petits. L'interdépendance des peuples ne fait qu'augmenter avec les siècles et avec elle la nécessité d'acquérir une vision plus large du monde et une connaissance plus grande des autres.» (Panchaud 1952 : 55)*

Désormais les chapitres d'histoire suisse sont intégrés dans chacun des volumes. Symboliquement, l'enseignement de l'histoire sort ainsi de son réduit national pour s'intégrer à une histoire occidentale quasi exclusivement centrée sur l'Europe. Dans le contexte de l'après-guerre, l'histoire pour les écoliers du secondaire vaudois tente de sortir progressivement de son isolement et de s'insérer dans un mouvement plus général.<sup>69</sup> L'heure est désormais à la coopération internationale tant politique, économique que scolaire. On assiste à une redistribution des cartes avec l'affrontement Est-Ouest, la création de la Communauté européenne et la décolonisation.

En procédant à la fusion de l'histoire suisse dans l'histoire générale, cette collection rompt avec la tradition et donc avec le genre des manuels scolaires du secondaire vaudois. Cette rupture correspond également à l'émergence d'une nouvelle génération d'universitaires, puisque tant Georges Panchaud (1952) que Georges-André Chevallaz (1949) ou Ernest Giddey (1953) publient leur thèse à la fin des années quarante ou au début des années cinquante. La carrière académique de Georges-André Chevallaz sera brève, puisqu'il sera en charge de l'enseignement de l'histoire diplomatique de 1955 à 1958 à l'Université de Lausanne avant d'opter définitivement pour la carrière politique qui le mènera d'abord à la syndiculture de la ville de Lausanne (1957), puis au Conseil fédéral suite à son élection en 1973. Pour leur part, Georges Panchaud et Ernest Giddey poursuivront leur carrière académique au sein de l'Alma mater lausannoise, Ernest Giddey devenant même vice-recteur de cette université de 1970 à 1979. Pour Georges Panchaud, la collection d'histoire générale se doit d'affirmer sa posture de nouveau détenteur de la chaire de pédagogie alors que pour Ernest Giddey, cette même collection doit lui mettre le pied à l'étrier pour sa carrière académique.

Ce changement de génération, cette «prise de pouvoir» et la rupture tant conceptuelle qu'historiographique produite avec la précédente école historique, dont le père tutélaire était Charles Gilliard, le directeur de la collection précédente des manuels secondaires d'histoire vaudois, n'iront pas de soi. Ernest Giddey devra passer par différents strapontins<sup>70</sup> avant d'être nommé en 1969 seulement professeur ordinaire non pas d'histoire, mais de littérature anglaise.

---

69. Ne pas se couper de l'Europe tout en évitant la mise en cause de la neutralité et de la souveraineté nationale, telle sera la ligne de conduite du Conseil fédéral au niveau politique et économique. C'est ainsi qu'en 1948, la Suisse adhère à l'OECE (Organisation Européenne de Coopération Economique) chargée d'appliquer le Plan Marshall américain pour le redressement économique de l'Europe. Elle prend ainsi clairement parti face à l'Union soviétique et ses alliés.

En 1949 se constitue le Conseil de l'Europe, chargé de défendre la démocratie et les droits de l'homme. La Suisse attendra jusqu'en 1963 pour y adhérer et ne signera qu'en 1972 la Convention Européenne des Droits de l'Homme, car le droit de vote féminin en est l'une des conditions.

En 1952, la CECA (Communauté Européenne du Charbon et de l'Acier) est instaurée. Craignant tout à la fois les pouvoirs de la Haute Autorité instauré par la CECA et les risques de discriminations tarifaires, la Suisse tente néanmoins en 1956 un rapprochement important en proposant d'étendre aux 17 membres de l'OECE les baisses tarifaires envisagées par les six de la CECA. Mais un conflit économique opposant la France et La Grande-Bretagne et surtout la création du Marché commun européen l'année suivante (1957) feront échouer le projet.

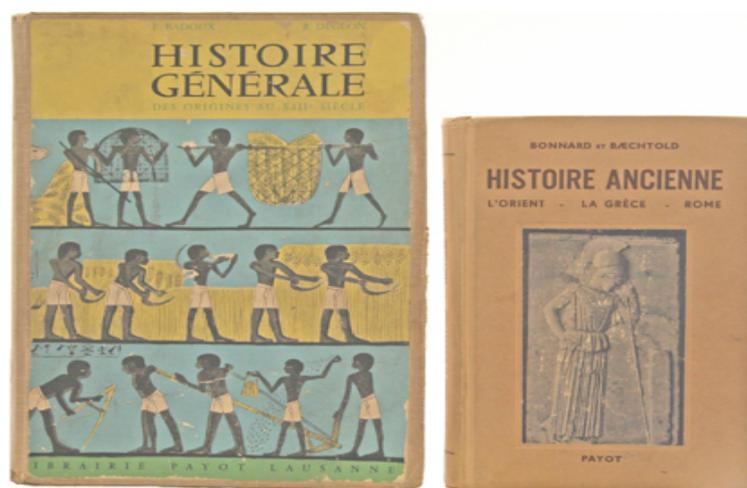
70. En premier lieu, Ernest Giddey devient directeur de l'Institut suisse de Rome (1954-1956). Il sera ensuite lecteur, professeur puis directeur (1956-1969) à l'École de français moderne de l'université de Lausanne jusqu'à sa nomination en tant que professeur ordinaire.

Au niveau de leur aspect général, les trois ouvrages ont des formats différents (figure 10). Bien que faisant partie d'une même collection, chacun d'entre eux reste clairement identifiable non seulement par l'illustration de la jaquette, mais également par sa taille tant en hauteur qu'en largeur. Plus les élèves sont grands et plus les manuels rétrécissent, comme s'ils perdaient une partie de leur orientation pédagogique et didactique pour se rapprocher d'ouvrages de nature historique ou s'ils suivaient les stades du développement de l'enfant chers à Jean Piaget.



**Figure 10: De gauche à droite, posés l'un à côté de l'autre, le Badoux & Déglon, le Giddey et enfin le Chevallaz dans leur première édition de 1957-1958.**

L'évolution de la conception d'un manuel destiné aux élèves du secondaire est également manifeste lorsque l'on pose l'un à côté de l'autre les ouvrages consacrés à l'Antiquité de la collection Gilliard de 1938 et de la collection Panchaud de 1958 (figure 11).



**Figure 11: A gauche, la jaquette de couverture du Badoux & Déglon (1957). A droite, la jaquette de couverture du Bonnard & Baechtold (1938).**

Cette nouvelle collection rompt par son aspect physique avec la collection précédente et se rapproche au niveau éditorial de la collection du manuel primaire Grandjean & Jeanrenaud alors en vigueur, comme si l'arrivée au collège d'élèves qui précédemment auraient fréquenté l'école primaire générait immédiatement la nécessité d'une nouvelle orientation éditoriale et pédagogique. Ce que certains aujourd'hui nommeraient la primarisation de l'école secondaire s'incarne visuellement et physiquement dans l'objet du «nouveau manuel secondaire d'histoire vaudois».

S'il ne faut pas sous-estimer les progrès et les éventuelles diminutions de coûts dans le domaine de l'édition pour trouver une explication à cette rupture dans la forme de l'objet manuel d'histoire vaudois<sup>71</sup>, la précédente publication quasi simultanée, mais néanmoins fortement divergente, de la collection Charles Gilliard pour les élèves du secondaire et des deux volumes de Grandjean & Jeanrenaud à destination des élèves du primaire, nous conduit à considérer que ces changements ne sont pas anodins et dénotent un changement de paradigme dans le genre du manuel d'histoire secondaire vaudois dès que les destinataires directs ou indirects peuvent lire le titre du manuel, voir l'objet et le tenir entre leurs mains. Plus largement et au-delà, cette collection de manuels incarne à elle seule la réforme scolaire de 1958 et son paradigme éducatif, jusque dans la quasi-simultanéité de son *timing* de publication. Avant Dylan, les temps changent pour le système collégial vaudois.

Cette collection de manuels ainsi que les deux volumes de Grandjean & Jeanrenaud disparaissent exactement à l'arrivée de la réforme scolaire suivante de 1984. Cette réforme marquera la disparition des ordres scolaires primaires et secondaires entre la 5<sup>e</sup> et la 9<sup>e</sup> année de la scolarité obligatoire vaudoise au profit de leur fusion en un seul ordre secondaire comportant trois filières. De manière métaphorique, cette collection aura tellement incarné la réforme scolaire vaudoise de 1958 qu'elle ne pouvait que disparaître avec elle.<sup>72</sup>

Le changement de paradigme dans le genre du manuel secondaire vaudois se construit sur la base d'une hybridation entre le genre du manuel d'histoire secondaire vaudois identifié au chapitre précédent et le genre du manuel primaire vaudois. La présentation de la collection et le tableau 10 permettent d'en identifier de premiers éléments: directeur de collection, auteurs, conception éditoriale et publics visés sont des composantes identiques à la précédente collection alors que l'aire de diffusion, le format, le nombre d'éditions, la durée d'utilisation rapprochent la collection du genre du manuel d'histoire primaire vaudois. Cette hybridation laisse supposer une inflexion attendue de l'institution scolaire vaudoise dans la démarche pédagogique-didactique de l'enseignement de l'histoire secondaire.

---

71. Ne serait-ce que parce que le manuel Grandjean & Jeanrenaud, intercantonal et destiné à un plus grand nombre d'élèves, générait des coûts de production moins élevés qu'un manuel destiné uniquement aux collégiens vaudois. En 1958, l'arrivée d'un plus grand nombre d'élèves dans les collèges pouvait générer des économies d'échelle importantes.

72. Néanmoins, on trouve encore largement des exemplaires de cette collection dans les établissements secondaires vaudois comme un dernier refuge et symbole d'un temps désormais révolu.

**Tableau 10: Les caractéristiques éditoriales de la collection Panchaud**

	<b>collection Georges Panchaud</b>
<b>Directeur collection</b>	Georges Panchaud
<b>Auteurs</b>	Des auteurs spécifiques pour chaque volume de la collection
<b>Genre d'histoire</b>	Trois volumes d'histoire générale intégrant des chapitres d'histoire suisse
<b>Conception éditoriale</b>	Cantonale (vaudoise)
<b>Éditeur</b>	Librairie Payot Lausanne
<b>Aire de diffusion</b>	Canton de Vaud initialement, puis écoles privées, canton de Neuchâtel, Québec, canton de Genève
<b>Format</b>	Moyen format (17 x 23,5 cm pour le volume 1 ; 15,2 x 22 cm pour le volume 2 et 14,2 x 20,8 cm pour le volume 3)
<b>Nombre d'éditions</b>	12
<b>Durée d'utilisation</b>	1957-1984 pour le canton de Vaud, 1957 à la fin des années 1990 pour la collection
<b>Public visé</b>	Élèves des Collèges

## 8.2 Jaquettes de couverture

En haut à gauche de chacun des ouvrages figure le nom de l'auteur ou des auteurs en caractères majuscules, puis en dessous en plus gros caractères le titre *Histoire générale* disposé sur deux lignes. Directement en dessous, avec la même taille de caractère que pour le nom de l'auteur, le sous-titre précise la période historique couverte par l'ouvrage. En bas de la couverture, nous trouvons le nom de la maison d'édition: Librairie Payot Lausanne en majuscules.

Pour chaque volume, la jaquette de couverture s'articule autour d'un document historique issu de la période étudiée dans l'ouvrage et d'une composition autour des couleurs bleu, jaune et vert ainsi que du blanc pour le dernier manuel. Ces couleurs assurent l'unité visuelle des ouvrages de la collection avec le titre *Histoire générale* alors que la taille du volume, le nom des auteurs, le sous-titre et le document historique choisi distinguent chacun des volumes de la collection.

Au dos de la jaquette, le document iconographique du recto se prolonge partiellement, complété en bas par le titre et le sous-titre du volume en caractères minuscules. En outre, le deuxième volume consacré à la fin du Moyen-Age et aux Temps modernes (figure 12) se voit gratifier d'un deuxième document historique. Au recto, l'illustration de Théodore De Bry (1594) est titrée «*Départ de Christophe Colomb*». Au verso, il s'agit d'une autre gravure de Th. De Bry, présentée comme «*Christoph Colomb recevant des cadeaux d'une tribu indienne*». <sup>73</sup>

73. Théodore de Bry, né à Liège en 1528 et mort à Francfort le 27 mars 1598, est un graveur protestant et éditeur d'origine liégeoise. Il doit sa célébrité à ses descriptions imagées des

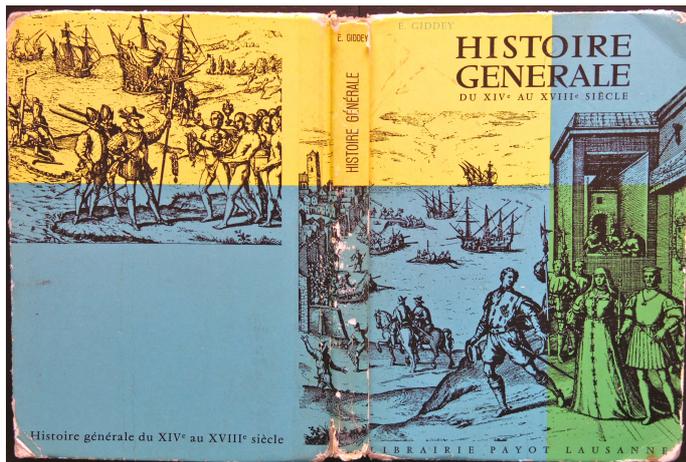


Figure 12: Jaquette de couverture du Manuel Giddey - édition 1957

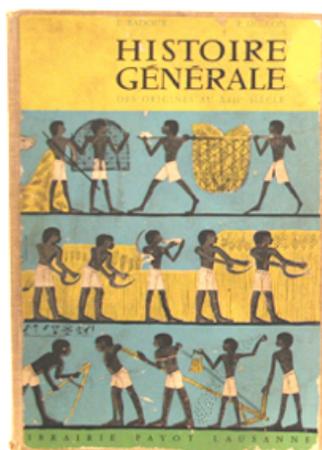
Cette composition spécifique à ce deuxième volume est intéressante et originale. Symboliquement, Christophe Colomb assure le passage de la fin du Moyen-Age aux Temps modernes. Au recto de la jaquette, il est encore et toujours au Moyen-Age avant son départ. Au verso, il découvre l'Amérique et les Temps modernes débutent. Cette jaquette nous raconte une histoire : celle de Christophe Colomb à l'aide de vignettes «colorisées» évoquant tout à la fois les images d'Epinal françaises du début du siècle et la Bande dessinée qui connaît un développement important depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale.

Globalement, la composition de la jaquette se rapproche de la collection précédente de Charles Gilliard, puis Marius Perrin. Sur la jaquette, nous retrouvons l'utilisation d'un document historique pour illustrer la couverture du manuel. Le document se rapporte à la période étudiée. Par contre, ces manuels tranchent immédiatement et visuellement tant par leurs dimensions que par l'emploi de la couleur pour la jaquette ou le choix des documents-sources. Cette association des couleurs et des documents historiques iconographiques choisis font écho au dessin de couverture des volumes du Grandjean & Jeanrenaud ainsi qu'aux livres de jeunesse. La collection Panchaud réalise une forme d'hybridation des manuels primaires et secondaires. Cette hybridation donnée à voir par la jaquette infère un changement dans la conception de l'histoire destinée aux élèves des collèges. Présentée ainsi, la discipline histoire devient, dès la couverture, moins austère. De plus, le type de document-source utilisé change également. La couverture se fait militante d'une autre histoire.<sup>74</sup>

---

premières expéditions européennes aux Amériques, qu'il publie à Francfort dans la collection dite des *Grands Voyages*. Dans le cercle protestant de Th. de Bry, «*la propagande pour une nouvelle forme de colonisation qui s'intéresse aux mœurs des indiens s'oppose aux cruautés de la conquête espagnole et catholique*» (Weber 1987 : 94-95).

74. Le fait que ce type de couverture ait été envisageable également en 1938/1939 permet de ne pas considérer ce changement comme résultant de progrès dans le monde de l'édition scolaire.



**Figure 13: Badoux & Déglon (1958) – Jaquette de couverture**

Concernant le volume Badoux & Déglon consacré principalement à l'étude de l'Antiquité, l'Égypte remplace en couverture la Grèce (figure 13). Le titre de l'ouvrage change : *l'histoire ancienne de l'Orient, la Grèce et Rome* se transforme en *histoire générale des origines au XIII<sup>e</sup> siècle*. Le titre englobe au passage la majeure partie de l'histoire du Moyen-Âge, traitée auparavant dans l'ouvrage de Pierre Ansermoz (1938).

Si l'illustration de la jaquette de ce premier volume s'attache à l'Égypte en lieu et place de la Grèce, la civilisation égyptienne est évoquée en dix pages comparativement aux soixante-six pages consacrées à la Grèce ou aux quarante-trois pages de Rome. Cette évolution marque une inflexion des contenus et des programmes scolaires vaudois. Progressivement, l'histoire de la Grèce et de la Rome antique perdent de leur exclusivité pour la partager avec l'Égypte antique et le Moyen-Âge occidental. Cette évolution majeure trouve sa traduction jusque sur la jaquette de couverture du manuel Badoux & Déglon. En matière de programmes scolaires, le programme d'histoire se compose en 1958 de la manière suivante pour le premier cycle (cycle d'orientation) (*Programme des cours des collèges secondaires vaudois* : 1958) :

- Classe de première (élèves de 10 à 11 ans) (2h) : Préhistoire. Les peuples de l'Orient. La Grèce et la Macédoine.
- Classe de deuxième (élèves de 11 à 12 ans) (3h) : Rome. Le Moyen-Âge jusqu'en 1314. Histoire de notre pays jusqu'à la fondation de la Confédération.

En 1983, alors qu'il s'agit du dernier programme basé sur ce même manuel Badoux & Déglon, le programme est le suivant (*Programme des cours des collèges secondaires vaudois* - édition 1983):

- Classe de 5<sup>e</sup> (2 périodes) : Antiquité
  - Introduction de la chronologie
  - Antiquité égyptienne. Antiquité grecque. Antiquité romaine :
- Deux thèmes au minimum pour chaque civilisation à choisir parmi l'écriture, la société, l'agriculture, la religion, le vêtement et l'habitat, le guerrier et le combat, la ville, les échanges, les loisirs.
  - La civilisation gallo-romaine :

- Trois thèmes à choix parmi : rites et croyances, le commerce, les voies de communication, les transports, la ville (éventuellement le vicus de Lausanne), les loisirs, l'art, quelques grands personnages.
- *Manuels* : Badoux & Déglon et *97 Repères chronologiques*. Lausanne: DIPC En collection de classe : *De la préhistoire à la Renaissance* (Bordas 1)
- Classe de 6<sup>e</sup> (2 périodes) : Moyen-Age, y compris l'Histoire de la Confédération suisse (jusqu'au guerres de Souabe)
- *Manuels* : Badoux & Déglon, Giddey, Herman et Isoz (1984). *La ville au Moyen-Age*. Lausanne : DIPC. *97 Repères chronologiques*. Lausanne: DIPC. En collection de classe : *De la préhistoire à la Renaissance* (Bordas 1).
- Classe de 6<sup>e</sup> (2 périodes) : Moyen-Age, y compris l'Histoire de la Confédération suisse (jusqu'au guerres de Souabe)
- *Manuels* : Badoux & Déglon, Giddey, Herman et Isoz (1984). *La ville au Moyen-Age*. Lausanne : DIPC. *97 Repères chronologiques*. Lausanne: DIPC. En collection de classe : *De la préhistoire à la Renaissance* (Bordas 1).

Cette contraction du programme s'effectue principalement en défaveur de l'histoire romaine et gallo-romaine. On assiste également au renouveau de l'histoire du Moyen-Age qui, à partir du programme de 1983, occupera entièrement le programme de 6<sup>e</sup> année. Au niveau secondaire, il s'agit d'une tendance de longue durée de diminution progressive de l'étude de la Grèce et surtout de la Rome antique. En effet, en 1843, le programme du collège classique cantonal était le suivant (Payot & Kohler, 1896) :

- Classe de IV<sup>e</sup> : histoire des peuples de l'Antiquité sauf les Grecs et les Romains
- Classe de III<sup>e</sup> : histoire des Grecs
- Classe de II<sup>e</sup> : histoire des Romains
- Classe de I<sup>ère</sup> : histoire du Moyen-Age

Sur une période de cent quarante ans, l'étude de l'Antiquité passe de trois ans au programme d'étude de 1843 à une seule année en 1983. Cette évolution traduit l'évolution des collèges puisque ceux-ci ne formaient au début du 19<sup>e</sup> siècle que des latinistes ou des hellénistes qui poursuivaient ensuite leur formation en théologie ou en droit. Puis les études collégiales durent s'ouvrir, dans le courant du 19<sup>e</sup> siècle, aux études scientifiques (mathématiques et sciences), avec la création du collège scientifique du Belvédère à Lausanne. Au 20<sup>e</sup> siècle, la réforme scolaire vaudoise de 1958 introduira la filière langues modernes (italien), alors que la réforme de 1984, générant également un nouvel élargissement du public fréquentant la voie de baccalauréat, introduira l'option économique.

En 1952, Georges Panchaud (1952 : 56), futur directeur de la collection, justifie cette contraction de l'histoire antique au profit de l'histoire contemporaine en s'interrogeant préalablement sur ce que sait alors un élève du primaire et ensuite par extension celui du secondaire:

*Que sait-il du passé de la Russie, des Etats-Unis, de l'origine des drames qui ensanglantent l'Asie, de ceux qui agitent les pays arabes et de ceux qui soulèvent les colonies?*

et la réponse fuse : *«Rien, sinon ce qu'il peut lire dans les journaux.»*

Six lignes plus bas, Georges Panchaud enfonce encore le clou:

*Nos manuels ne consacrent que quelques pages à la Russie, à l'Amérique et à l'Asie. C'est nettement insuffisant et un ajustement de notre enseignement est nécessaire. Cela ne sera donc possible qu'en faisant des sacrifices importants dans le programme traditionnel.*

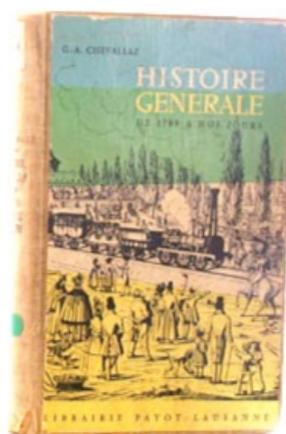
Par contre, l'élève du secondaire

*connaît beaucoup de choses sur l'ancienne Egypte, les Grecs et les Romains, encore que ce programme ait été étudié à un âge où il était impossible de s'y intéresser autrement que par des détails pittoresques.*

En quelques lignes, Georges Panchaud justifie un ajustement important des programmes ainsi que les faiblesses de certaines parties du programme ou la trop grande importance accordée à d'autres. La solution et le couperet peuvent ensuite tomber :

*Il faudra en particulier renoncer à une grande partie du temps consacré à l'histoire ancienne, incorporer celle-ci à l'enseignement du latin, ou la réserver aux gymnasiens.*

Au sein du programme d'histoire, l'espace est ainsi créé pour *«poursuivre l'étude de l'histoire contemporaine jusqu'en 1939»* et sa finalité sera d'*«élargir la vision du monde de nos élèves en leur parlant de l'histoire des nations qui aujourd'hui mènent le monde et s'affrontent»* (Panchaud 1952 : 56). Sur ces bases sera édifié le troisième volume de la collection consacré à l'époque contemporaine. En filigrane, il a pour mandat de nous parler de la Guerre froide (expression de 1947) et de l'émergence du Tiers-Monde (expression inventée par Alfred Sauvy en 1952... justement).



**Figure 14: Jaquette de couverture du Manuel Chevallaz - édition de 1957**

La jaquette de couverture du troisième volume (figure 14) matérialise la place toujours plus conséquente prise par l'histoire contemporaine dans les plans d'études secondaires d'histoire du canton de Vaud. Désormais, l'Époque contemporaine dispose d'un manuel spécifique. Avec l'inclusion dans son titre de la date de 1789, le manuel marque son rattachement au découpage français qui fait de la Révolution française l'événement déclencheur de cette époque. Par ailleurs, l'histoire économique et sociale fait une apparition très remarquée dès cette même jaquette : la gravure de la couverture a comme sujet l'inauguration du chemin de fer de Nuremberg à Fürth en 1835. Cette place accordée à l'histoire économique et sociale est revendiquée et mise en exergue dans la préface du manuel :

*Dans ce troisième volume, qui s'adresse à un public plus large que celui des écoles, l'auteur sans négliger l'histoire politique et militaire, a donné une importance particulière à l'évolution économique et sociale. Cet aspect de l'histoire n'est pas facile à montrer aux élèves et demande aux maîtres un effort spécial, mais qui est nécessaire si l'on veut faire comprendre l'extraordinaire changement apporté au monde par la révolution technique. (Panchaud 1957 : 3)*

Pour en revenir aux jaquettes de couverture, la nouvelle collection rompt avec la tradition de l'abrégé qui a servi de modèle aux collections de manuels vaudois destinés aux élèves du secondaire pour en renouveler le genre en s'inspirant d'éléments issus des manuels primaires vaudois.

### **8.3 Les tables des matières et l'organisation globale des manuels**

A leur première édition, les manuels comportent plusieurs éléments communs :

- une préface avec un texte spécifique pour chacun ;
- un texte suivi découpé en parties ou périodes, chapitres et sous-chapitres ;
- des cartes, des tableaux et des illustrations en noir/blanc ;
- un appendice comprenant au moins «les grandes dates de l'histoire» de la période couverte par chacun des ouvrages
- une liste des illustrations ;
- une table des matières en clôture d'ouvrage.

Par contre, d'autres éléments seront spécifiques. S'il font partie d'une collection, chaque volume a fait l'objet d'une réflexion particulière comme pour leur jaquette de couverture.

8.3.1 Badoux E. & Déglon R. (1958). Histoire générale des origines au XIII<sup>e</sup> siècle. Lausanne: Payot, 352 pages, 23,5 x 17 cm

(a) Table des matières

La consultation de la table des matières, située en fin d'ouvrage, nous apprend que

- le manuel comprend une préface ;
- le manuel débute par quatre pages de notions générales qui «*sont destinées à faciliter la mise au point de certaines notions. A l'occasion le maître en étudiera avec les élèves tel ou tel paragraphe*» (1958 : 5)<sup>75</sup> ;
- le manuel est subdivisé en cinq parties (Préhistoire, Histoire de l'Orient ancien, la Grèce antique, Rome, le Moyen-Age jusqu'en 1314) couvrant soit des ères chronologiques, soit des espaces géographiques de l'Antiquité ;
- une présentation de Rome (p. 121) et une autre du Moyen-Age (p. 205) introduisent ces deux parties<sup>76</sup> ;
- chaque partie est subdivisée en chapitres (deux pour la première partie, quatre pour la deuxième, neuf pour la troisième, seize pour la quatrième et dix pour la cinquième) qui mettent en évidence la place centrale accordée par les auteurs du manuel à l'histoire romaine (seize chapitres) ;
- en fin d'ouvrage figurent encore une page regroupant les «*grandes dates de l'histoire*», quatre pages de lexique et une page de crédits photographiques ainsi qu'une remarque relative aux documents écrits insérés dans le manuel.

Contrairement aux deux précédentes collections étudiées, ce manuel n'intègre pas de bibliographie. En consultant la page 294 des crédits photographiques, le décompte effectué nous apprend que le manuel comprend cent trente-sept péricontes iconographiques pour un texte principal de deux cent quatre-vingt-trois pages, soit un péricontes toutes les deux pages. Cette fréquence est comparable au Grandjean & Jeanrenaud (un toutes les deux pages également) et est très largement supérieure à la collection Charles Gilliard (un toutes les sept pages). Le modèle de l'abrégé est définitivement rangé aux oubliettes.

**Tableau 11: Nombre de pages par chapitre du manuel Badoux & Déglon**

2 p.	3 p.	4 p.	5 p.	6 p.	7 p.	8 p.	9 p.	10 p.	11 p.
4	1	3	9	7	2	7	5	2	3

75. L'indication change en 1968 en qui «*seront étudiées de préférence en relation avec le contenu des différents chapitres*» (précision indiquée en note bas de page en page 5 du manuel, édition 1968).

76. Par la suite, quatre «*vues d'ensemble*» fonctionneront comme introduction à chacune des parties, seule la Préhistoire ne donnera pas lieu à une introduction. Il est vrai que cette partie ne comporte que deux chapitres (Badoux 1968). Il est à noter que les présentations de Rome et du Moyen-Age comportent chacune un ruban chronologique.

Le découpage en nombre de pages par chapitre fait apparaître une structure éclatée comparable à celle du Grandjean & Jeanrenaud (tableau 11). Contrairement au Grandjean & Jeanrenaud, le découpage annuel ne rétablit pas l'équilibre puisque le programme de première année de collège comporte cent trente-deux pages et celui de deuxième deux cents pages.

#### (b) Histoire générale et place de l'histoire suisse en son sein

Un seul chapitre sur quarante-cinq fait référence explicitement à l'histoire de la Suisse et encore il est partagé avec l'histoire de France. Il s'agit du chapitre XXVIII, comportant cinq pages : *La Gaule sous les Romains — L'Helvétie*. Concernant les Helvètes, ceux-ci font l'objet d'un paragraphe en tout début de manuel dans le deuxième chapitre consacré à la période néolithique :

##### *26. Les Helvètes*

*Entre 800 et 700 av. J.-C., une suite d'années pluvieuses releva le niveau des lacs, et les villages riverains furent submergés. La population se fixa alors sur les pentes à mi-côte, où elle resta. C'est vers la même époque que les premières tribus celtiques pénétrèrent dans notre pays.*

*Les Helvètes étaient aussi des Celtes. Ils quittèrent vers 450 av. J.-C. les terres qu'ils occupaient au nord du Rhin et vinrent par bandes successives s'installer sur le Plateau suisse. Au premier siècle av. J.-C., ils y comptaient 12 places fortes et près de 400 villages. (Badoux & Déglon 1958 : 20)*

Deux pages avant, le paragraphe 22 évoquait la question des villages lacustres :

##### *22. Dans notre pays*

*Notre pays était libéré des glaces depuis quelques millénaires quand, vers 2500 av. J.-C., des cultivateurs néolithiques, amenant leur bétail, vinrent peupler l'actuel Plateau suisse. Ils élevèrent leurs cabanes sur les berges de nos rivières et de nos lacs, et non au-dessus de l'eau. C'est à tort qu'on a parlé de villages sur pilotis et qu'on a appelé ces gens les «lacustres». Ils paraissent avoir mené durant le I<sup>er</sup> millénaire avant J.-C. une vie paisible de paysans et de pêcheurs. (Badoux & Déglon 1958 : 18)*

Dans toute la partie consacrée au Moyen-Age, les éléments suivants se rapportent à l'histoire de la Suisse et sont insérés dans l'Histoire générale :

- un paragraphe (§210 : 208) d'une page est intitulé «*Burgondes et Alamans en Helvétie*»,
- une lecture sur les couvents fournit des indications sur le couvent de Romainmôtier, l'abbaye de Saint-Maurice et Saint-Gall, disciple de Saint Colomban accompagnée d'une photographie de l'église de l'Abbaye de Romainmôtier (1958 : 212) ;
- un texte en petits caractères relatant le couronnement de Rodolphe I<sup>er</sup> dans la basilique de Saint-Maurice, suivi d'une évocation de la Reine Berthe (1958 : 226) ;

- Romainmôtier, Payerne, Bevaix ainsi que le couvent Saint-Victor à Genève sont cités à la page 231 en lien avec la réforme clunisienne et, à la page suivante, le mouvement des Chartreux est lui évoqué au moyen de la Chatreuse d'Oujon, près de Saint-Cergue (VD), de la Valsainte et de la Part-Dieu dans le canton de Fribourg ;
- une incise en petits caractères consacrée aux corporations : «*En Suisse, il y en aura à Bâle et à Zurich*» (1958 : 270) et une autre relative aux franchises dans une incise également («*Par exemple, au Pays de Vaud, le comte de Savoie donne à plusieurs places fortes des libertés, sur le modèle de la charte de Moudon ; ces localités s'appelleront les bonnes villes. A Genève, comme à Lausanne, c'est de l'évêque, leur seigneur, que les bourgeois obtiendront leurs franchises*») ;
- quelques articles de la Charte de Moudon figurent en lecture à la page 275 ;
- dans le chapitre consacré à l'épanouissement de la civilisation médiévale, la page 283 nous offre deux illustrations relatives à la Cathédrale de Lausanne.

A première vue, on pourrait parler d'une fusion parfaite de l'histoire suisse au sein d'un volume d'histoire générale. Néanmoins, pourquoi évoquer en page 270 les corporations de Bâle et Zurich, mais ne pas évoquer la présence et la situation de seigneurs, de paysans et de serfs ou de bourgeois dans nos contrées?

Préalablement, le paragraphe §236 (p. 239) est consacré aux maisons de Habsbourg et de Savoie. Ce paragraphe est présent dans le chapitre consacré au Saint-Empire et à son conflit avec la papauté :

*236. Les maisons de Habsbourg et de Savoie*

*La Suisse va naître. La famille de Habsbourg joua un très grand rôle dans notre pays, où elle possédait le château dont elle prit le nom. Toute la région de l'ouest, qui faisait partie du royaume de Bourgogne transjurane, avait été englobée dans le Saint-Empire au XI<sup>e</sup> siècle. C'est alors que s'installèrent dans le pays, comme représentants de l'empereur, les ducs de Zaehringen, qui eurent fort à lutter contre la noblesse locale. Cette famille une fois éteinte, trois maisons féodales se disputèrent l'influence entre le Jura, le Rhin et les Alpes. Au nord-est les comtes de Kybourg, à l'ouest les comtes de Savoie et au centre les comtes de Habsbourg. Ces deux dernières maisons furent les plus puissantes, et elles finirent par se trouver seules face à face.*

*Au milieu du XIII<sup>e</sup> siècle, le plus brillant seigneur de la dynastie savoyarde fut le comte Pierre II, surnommé le petit Charlemagne. Par étapes, il se rendit maître d'une partie du Valais et de presque tout le pays de Vaud<sup>2</sup>.*

*La lutte entre les maisons de Savoie et de Habsbourg fut longue et confuse. Mais les Habsbourg parvinrent à empêcher l'expansion savoyarde au-delà du pays romand. Les comtes de Savoie se tourneront au sud des Alpes, vers la région de Turin.*

*Quant aux Habsbourg, ils désiraient s'emparer des abords du Saint-Gothard, où une route directe entre le Nord et le Sud avait été ouverte au début du XIII<sup>e</sup> siècle. Mais dans cette direction, ils allaient se heurter à une des ligues que l'insécurité avait fait naître dans le Saint-Empire. Des paysans étaient demeurés libres dans les Waldstaetten, vallées entourant le lac des Quatre-Cantons. En s'unissant, ils résistèrent victorieusement aux tentatives des grands seigneurs voisins. Cette alliance de montagnards fut à l'origine de la Suisse.*

<sup>2</sup> *A l'exception des terres ecclésiastiques, en particulier de celles de l'évêché de Lausanne.*

Ce paragraphe fonctionne comme une forme de prolepse à la *Naissance de la Confédération* qui ne sera formellement traitée qu'au début du volume suivant de la collection. Les seigneurs présents sur le territoire actuel de la Suisse sont présentés soit comme des seigneurs étrangers (Habsbourg, Zaehringen, Pierre II de Savoie), soit leur origine est inconnue (Kybourg). En filigrane, au Moyen-Age et en Suisse, il n'y a ni ordres ni classes sociales et donc pas de conflits ou de luttes. Mis à part les corporations de Bâle et Zurich, il n'y a que des paysans *demeurés libres dans les Waldstaetten, vallées entourant le lac des Quatre-Cantons*, soit une forme très élaborée d'idéal rousseauiste. La Suisse ne pourra naître à la civilisation qu'en 1291 sous la conduite d'un peuple libre à l'égalitarisme intégral, les Waldstaetten, pour entreprendre sous leur conduite la construction d'un nouvel idéal républicain et démocratique.

Pour conclure, ce premier manuel s'attache à l'étude de l'Antiquité et du Moyen-Age jusqu'en 1314 sans traiter directement de la «*Naissance de la Confédération*» qui est placée au début du deuxième volume de la collection. Cette manière de procéder reste cohérente avec les choix opérés par ses prédécesseurs du secondaire. L'histoire suisse n'interfère guère avec les humanités classiques. La Suisse ne devient toujours véritablement objet d'histoire scolaire qu'à partir de 1291 et de l'actuelle sixième année.

### (c) Organisation et contenu du manuel

L'histoire politique et événementielle est complétée par des faits de civilisation concernant les trois principales civilisations étudiées : Grèce (ex.: *L'éducation athénienne*), Rome (ex.: *La vie privée dans la grande République*) et le Moyen-Age occidental (ex. : *La renaissance des villes*). Comprenant également des faits de civilisation, les deux premières parties de l'ouvrage traitent de la Préhistoire et de l'Histoire de l'Orient ancien (Egypte, Mésopotamie, Phéniciens, Hébreux, Inde, Chine). Elles recèlent deux grandes nouveautés. Premièrement, l'histoire profane et l'histoire sacrée se rejoignent désormais avec l'intégration de l'histoire des Hébreux et du christianisme dans l'histoire générale. Deuxièmement, une timide ouverture est faite à l'égard de l'histoire non occidentale avec quatre pages sur l'Inde et deux pages sur la Chine, ainsi qu'un chapitre de dix pages sur *Mahomet et l'Empire arabe*.

L'étude de l'intégration de ce dernier chapitre est intéressante à plus d'un titre. D'une part, alors qu'il s'agissait de s'en distancier pour la précédente collection, le modèle des manuels français apparaît en filigrane chez son successeur, plus particulièrement celui du plus célèbre d'entre eux, le Malet & Isaac. D'autre part, l'étude d'une civilisation extra-européenne est instrumentalisée au profit d'une histoire euro-centrée du monde (Preiswerk & Perrot 1975 : 159-163). Pour sa part, Anissa Bouayed (2007) s'est attachée au traitement de l'histoire du monde arabo-musulman dans l'école laïque française à travers son analyse de manuels d'histoire français de 1958 à aujourd'hui. Dans ce cadre, l'auteur traite plus particulièrement des chapitres consacrés à l'émergence et au développement de la civilisation arabo-musulmane et au phénomène des croisades. Pour l'auteur

*Par rapport aux mondes oubliés, l'aire-arabo musulmane a été la première présente comme en témoigne le Malet et Isaac, ancêtre et parangon des manuels. Cette faveur venait de la nécessité d'expliquer les Croisades. C'était donc l'islam des origines à la fin du Moyen-Age qui était entraperçu. (Bouayed 2007 : 104)*

Comme l'indique l'auteur, «*ce qui fait événement, irruption de l'histoire, c'est le choc avec l'Occident*» pour l'histoire des civilisations extra-européennes dans les manuels scolaires français au 19<sup>e</sup> siècle et encore après 1945. L'auteur poursuit ensuite avec l'analyse du Malet & Isaac de 1958<sup>77</sup> qui a inspiré le Badoux & Déglon. Préalablement, le manuel Ansermoz (1938), consacré au Moyen-Age, comprenait un chapitre consacré aux Croisades (pp. 42-52) ainsi qu'un paragraphe intitulé *Les invasions continuent jusqu'au X<sup>e</sup> siècle. Les Arabes menacent la chrétienté* et inséré dans le premier chapitre du manuel (*Les invasions barbares*). Les aspects religieux et civilisationnels étaient brièvement évoqués et le récit principal se concentrait sur les conquêtes jusqu'à la bataille de Poitiers (732) où «*leur élan est définitivement brisé*» (p. 13). Pour le reste, le lecteur du manuel Ansermoz (1938:13) apprend que

*Ils perdront peu à peu les vastes territoires qu'ils avaient soumis*

soit un raccourci étourdissant de plus de 700 ans avant la fin de la présence de la civilisation arabo-musulmane en Europe.

Développé sur un peu plus d'une page, le récit du Badoux & Déglon s'organise lui autour de quatre axes:

- la situation géo-historique avant Mahomet ;
- Mahomet<sup>78</sup> et la naissance de l'islam ;
- les conquêtes jusqu'à la défaite de Poitiers ;
- la civilisation arabo-musulmane.

---

77. La première édition du cours d'Albert Malet paraît avec les programmes de 1902. Par la suite, Jules Isaac reprend le manuel et le met au point pour le rendre compatible avec les programmes de 1923 et 1925 du premier cycle de l'enseignement secondaire. Il devient le Malet & Isaac. En 1969, les programmes sont profondément modifiés et un nouveau remaniement de ce manuel sera alors confié à la direction de C. Gauvard et J. Mathiex. L'édition de 1958 est ainsi basée sur l'édition parue en 1925.

78. Selon l'orthographe adoptée par le manuel.

Cette organisation, hormis le fait qu'elle ne constitue pas un chapitre particulier, correspond, dans ses grandes lignes, à l'organisation relevée par Bouayed (2007) concernant le Malet & Isaac. L'extension du récit et les emprunts textuels rapprochent le Badoux & Déglon du Malet & Isaac<sup>79</sup>. Le tout premier emprunt est celui du titre du chapitre qui est identique: «*Mahomet et l'Empire arabe*»<sup>80</sup>. Le Malet & Isaac présente ensuite l'espace géographique avant la naissance de l'islam en une phrase: «*L'Arabie n'est guère qu'un désert où des Bédouins nomades élèvent des chameaux*» alors que le Badoux & Déglon présente les Arabes comme étant pour la «*plupart des nomades du désert à la fois bergers et brigands*<sup>81</sup>» vivant dans une contrée devant laquelle «*Les Romains, vainqueurs*<sup>82</sup> du Proche-Orient, s'étaient arrêtés devant les sables de l'Arabie<sup>83</sup>». Culturellement, «*Les Arabes étaient encore païens*» (Malet & Isaac) alors que pour le Badoux & Déglon, «*chaque tribu avait son dieu qu'elle adorait sous la forme d'une étoile, d'une idole ou d'une pierre.*». A propos de Mahomet, les deux manuels le présentent comme ayant eu l'occasion au cours de ses voyages soit de «*connaître des gens n'adorant qu'un seul dieu*» (Badoux & Déglon) soit «*de connaître un peu les croyances juives et chrétiennes*» (Malet & Isaac).

Concernant les aspects de civilisation, les deux manuels diminuent les apports et les mérites de la civilisation arabo-musulmane en insistant sur les emprunts faits à d'autres civilisations et le caractère prétendument non original de cette dernière. Peuples de bergers et de brigands (ou pillards), ils ne pouvaient visiblement, pour ces manuels, que faire de même au niveau culturel :

*Les Arabes réunirent sous leur domination des peuples forts différents. Parmi ceux-ci, les Grecs de l'Empire d'Orient, les Perses ou les Hindous avaient une civilisation supérieure à celle des conquérants. Les Arabes empruntèrent beaucoup d'usages ou d'idées aux populations soumises. La civilisation musulmane n'est donc pas entièrement originale.*

*Toutefois, si les Arabes ont peu inventé, ils ont su utiliser et améliorer ce qu'ils trouvaient de bon chez autrui. A leur tour, ils ont transmis ces emprunts à des peuples encore incultes. Ils répandirent leurs connaissances dans tout leur empire*

*Les Arabes furent les intermédiaires entre l'Asie lointaine et le monde occidental. (Badoux & Déglon 1958 : 221)*

---

79. Nous reprendrons les éléments mis en évidence par Bouayed (2007) aux pages 110-115. Nous renvoyons à ces pages pour les références exactes aux pages du Malet & Isaac, édition 1958.

80. Par la suite, *L'islam* le remplacera dans le Badoux & Déglon (1968).

81. Le terme de «brigands» sera remplacé par le terme de «pillards». (*ibid.*).

82. Le terme de «vainqueur» sera remplacé par le terme de «maîtres» (*ibid.*).

83. «Arabie» sera supprimé par la suite (*ibid.*).

Sur le même principe, concernant l'architecture religieuse, le Badoux & Déglon réussit un mixte assez audacieux entre le texte du Malet & Isaac et le texte d'Ansermoz :

**Badoux & Déglon (1958 : 222)**

*«Pour leurs mosquées et les palais des califes, les architectes arabes empruntèrent la coupole à l'art byzantin et l'arc en fer à cheval à la Perse. Ils ont construit de très beaux édifices. Parmi les plus célèbres, nous admirons aujourd'hui encore la mosquée de Cordoue, l'Alcazar de Séville et l'Alhambra de Grenade.»*

**Malet & Isaac (1958):**

la mosquée de Cordoue *«montre bien quel profit les Arabes surent tirer des inventions d'autrui. Ils empruntèrent à l'Egypte les grandes salles soutenues par des colonnes, à l'Empire byzantin les voûtes à coupoles et les incrustations de mosaïque, à la Perse les arcs en fer à cheval, les décors de faïence, les stucs ajourés.»*

**Ansermoz (1938 : 14)**

*«On montre aujourd'hui encore, en Espagne notamment, les restes de leurs gracieuses mosquées et de leurs magnifiques palais (l'Alcazar de Séville, l'Alhambra de Grenade).»*

Ce dernier exemple illustre le changement d'attitude à l'égard du voisin français et de ses manuels sans toutefois que le manuel vaudois ne se coupe totalement du manuel précédent. Un principe semble prévaloir d'une collection de manuels à une autre qui veut qu'une fois qu'un manuel a traité d'une situation historique, les manuels suivants articulent leur récit en reprenant le canevas établi par leur prédécesseur.

### 8.3.2 Giddey, E. (1957). Histoire générale du XIV<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle. Lausanne: Payot, 308 pages, 22x15,5 cm

#### (a) Table des matières

La table des matières du manuel Giddey présente une organisation similaire à celle du manuel Badoux & Déglon. Le manuel comprend une préface et il est subdivisé en trois parties elles-mêmes divisées en chapitres. L'histoire suisse est intégrée à chacune des parties. Les deux «*présentations*» sont remplacées par une «*introduction*» au début de chaque partie. En fin d'ouvrage, on trouve des «*grandes dates de l'histoire*» et un vocabulaire historique au lieu d'un lexique, ainsi que la source des illustrations. Par contre, les notions générales ne sont plus nécessaires et ont disparu. L'organisation des parties est, cette fois-ci, entièrement basée sur des découpages chronologiques. La première partie débute avec la fin du Moyen-Age, se conclut avec le début des Temps modernes et compte quatre-vingt-dix pages. La deuxième partie traite uniquement du *siècle de la Renaissance* sur quatre-vingt-neuf pages. Comprenant cent douze pages, la troisième partie est consacrée au *Triomphe de l'absolutisme* des 17<sup>e</sup> et 18<sup>e</sup> siècles. Pour sa part, le résumé de fin de chapitre disparaît au profit d'une conclusion. Celle-ci comporte un schéma chronologique de la partie étudiée et les points principaux à retenir du schéma.

En consultant la page 306 des crédits photographiques, le décompte effectué révèle que le manuel comprend cent seize péri-textes iconographiques (photographies, illustrations ou cartes, mais sans les schémas chronologiques de fin de partie ou d'ouvrage) pour un texte principal de deux cent quatre-vingt-treize pages, soit un péri-texte toutes les deux pages et demie. Légèrement inférieure, la fréquence des péri-textes est comparable au Badoux & Déglon et au manuel Grandjean & Jeanrenaud. Elle est toujours largement supérieure au rapport d'un péri-texte toutes les sept pages du manuel Michaud (collection Gilliard). Là, aussi, le modèle de l'abrégé est abandonné. En outre, la filiation pédagogique avec le Grandjean & Jeanrenaud et son éditeur Payot apparaît en relevant que vingt-trois de ces péri-textes iconiques sont crédités au manuel primaire Grandjean & Jeanrenaud.

**Tableau 12: Nombre de pages par chapitre du manuel Giddey**

Nbre de pages	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	...	23
Nbre de chapitres	1	3	2	3	4	4	3	6	2	1	1	2	1	...	1

Le découpage en nombre de pages par chapitre (tableau 12) fait apparaître une forte diversité concernant la taille des chapitres, même si la majeure partie des chapitres comporte de six à neuf pages. Le chapitre consacré à la Réforme en Europe et en Suisse est particulier puisqu'il compte à lui seul 23 pages et forme le quart de la deuxième partie du manuel. Globalement, l'équilibre du manuel s'appuie sur son découpage en parties et non en chapitres. Ces parties comptent respectivement 90, 89 et 112 pages. La diversité de la taille des chapitres correspond à des thèmes ou sujets considérés comme principaux ou secondaires et que le maître choisira ou non de traiter et développer.

Il convient encore d'y superposer le programme qui accompagne dès 1958 le manuel. Le *Programme des cours des collèges secondaires vaudois (1958)* indique que le manuel Giddey est utilisé pour les élèves débutant le Deuxième cycle des collèges pour les classes de troisième (12-13 ans) et quatrième (13-14 ans) années, soit les élèves des actuelles 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> années des écoles vaudoises. Le programme est rédigé en termes généraux:

- Classe de troisième (2 heures) : Histoire générale et suisse, de 1315 à la Réforme (comprise). Manuel Giddey (pages 5 à 152) ;
- Classe de quatrième (2 heures) : Histoire générale et suisse, du XVI<sup>e</sup> siècle à la Révolution française. Manuel Giddey (pages 153 à 298).

La césure de la Réforme forme une double césure puisqu'elle marque la fin du programme de la classe de troisième et qu'elle partage le manuel en deux parts presque égales de respectivement 147 et 145 pages. La conclusion du chapitre est significative puisqu'on y lit:

*La religion au lieu d'unir les hommes les sépare. Des dizaines d'années s'écouleront avant que les passions se calment et qu'au fanatisme succède un véritable esprit de tolérance. (Giddey 1957 : 151)*

Arrivé à ce stade, l'enseignant d'histoire des collèges secondaires vaudois de 1957 et des années suivantes n'a plus qu'à souhaiter de bonnes vacances à ses élèves.<sup>84</sup>

#### (b) Histoire générale et place de l'histoire suisse en son sein

Contrairement au volume précédent, le Badoux & Déglon, ce deuxième volume de la collection accorde une place plus importante à l'histoire suisse au sein de cette histoire générale. Si le manuel comporte trente-cinq chapitres, quatre chapitres sont entièrement consacrés à de l'histoire suisse:

- chap. III *La fondation de la Confédération* (12 pages) ;
- chap. IV *La Confédération suisse au XIV<sup>e</sup> et dans la première moitié du XV<sup>e</sup> siècle* (14 pages) ;
- chap. XIX *Les cantons suisses au XVI<sup>e</sup> siècle* (7 pages) ;
- chap. XXXIV *La Confédération au XVII<sup>e</sup> et au XVIII<sup>e</sup> siècle* (10 pages).
- A ces quatre chapitres il faut encore ajouter principalement deux autres chapitres:
- chap. V *Louis XI. Les Suisses et les Guerres de Bourgogne* (11 pages dont 3 se rapportent à l'histoire suisse) ;
- chap. XV *La Réforme* (23 pages dont 9 consacrées à la Réforme en Suisse allemande et en Suisse romande).

---

84. Pour des vacances de printemps et donc une moins longue césure qu'aujourd'hui, puisque l'année scolaire va du printemps au printemps en 1957.

Deux chapitres d'histoire générale comportent également de l'histoire suisse :

- chap. XIII *Les guerres d'Italie*: une page et demie sur la bataille de Marignan (p. 113-114) et deux pages et demie sur les Suisses au lendemain des guerres d'Italie (p. 116-118) ;
- chap. XXII *La guerre de Trente Ans*: un paragraphe sur la Suisse pendant cette guerre pour introduire la notion de neutralité armée (p. 199).

En rapportant ces différentes pages par parties et par année de programme, vingt-neuf pages sur quatre-vingt-dix sont consacrées à l'histoire suisse dans la première partie (32%), seize pages sur quatre-vingt-neuf dans la deuxième (18%) et dix sur cent douze dans la troisième (9%). L'essentiel des pages d'histoire suisse est regroupé en troisième année du programme des collèges jusqu'à la Réforme puisque seul l'avant-dernier chapitre du manuel, le chapitre XXXIV — ainsi qu'un bref paragraphe (guerre de Trente Ans) — traite en 4<sup>e</sup> année d'histoire suisse. S'il n'y avait pas le chapitre relatif à la Réforme, l'histoire suisse traitée par le Giddey se serait quasiment arrêtée après la bataille de Marignan.

Comme pour le Michaud, la centration de l'histoire suisse sur le récit relatif à la Naissance de la Confédération jusqu'aux batailles de Morgarten et de Sempach est évidente. A nouveau la vitesse du récit historique paraît singulière et le manuel Giddey n'apporte pas de nouveauté dans son traitement historiographique. Comparativement au manuel Perrin consacré uniquement à l'histoire générale, l'intégration de l'histoire suisse n'apporte guère de changements au modèle du récit qui s'organise sur une base chronologique et par juxtaposition d'histoires politiques et militaires de pays ou de régions. L'histoire suisse est cependant élevée au même niveau que l'histoire de France, d'Espagne, d'Angleterre ou de l'Italie. Dans la troisième partie centrée sur l'absolutisme, l'absence de chapitres ou de développements consacrés à l'histoire suisse est révélatrice en creux d'une Suisse qui n'aurait pas grand-chose à voir avec les régimes aristocratiques ou le développement d'oligarchies.

La très large place accordée à la Réforme rappelle que ce manuel est destiné à des élèves d'un canton protestant; l'auteur sera par la suite membre de 1966 à 1978, puis président de 1978 à 1982, du Conseil synodal vaudois. En outre, l'intégration de la Réforme en Suisse dans un chapitre plus vaste traduit le projet ébauché par Georges Panchaud en 1952 concernant l'intégration de l'histoire suisse dans une histoire générale:

*Si la Réforme a pris une extension considérable en Suisse, la genèse de ce mouvement doit être recherchée ailleurs. Pourquoi ne pas partir de Luther pour montrer, à titre d'exemple particulièrement frappant puisqu'il nous touche directement, les effets de la Réforme en Suisse? (Panchaud 1952 : 55)*

Il n'y a pas meilleur moyen de légitimer et de «grandir» la Réforme protestante qu'en la replaçant dans un mouvement plus global inscrit dans l'air de son temps.

### (c) Organisation et contenu du manuel

Comparativement à la collection précédente, le manuel d'Ernest Giddey apporte quelques changements dans le découpage de la matière ainsi que des contenus. Désormais la Révolution française qui servait dans le Perrin (1938) de transition entre l'époque moderne et l'époque contemporaine est rattachée au Chevallaz (1957) traitant spécifiquement de l'époque contemporaine. L'époque contemporaine démarre ainsi en 1789 et non plus en 1815. Pour sa part, l'indépendance américaine s'inscrit en toute fin du manuel Giddey, en conclusion de la troisième partie intitulée «*Triomphe et déclin de l'absolutisme*».

Deux chapitres, pour un total de six pages sur deux cent quatre-vingt-treize, sont consacrés à l'Empire ottoman et font office de justification aux propos de la préface parlant de la volonté de donner une vision plus large du monde «*en faisant quelques incursions dans les civilisations autres que la nôtre.*» (Panchaud 1957 : 3) En même temps, ces chapitres concernent des événements ou une situation historique rattachés à l'histoire européenne puisque le chapitre X, *L'Europe orientale au XIV<sup>e</sup> et XV<sup>e</sup> siècle*, narre la fin de Byzance et de l'Empire romain d'Orient et se conclut de la manière suivante:

*3. L'empire d'Orient avait été un écran séparant l'Occident du monde asiatique. Désormais le monde chrétien d'Occident est en contact direct avec l'islam [en gras dans le manuel] et avec sa civilisation asiatique.*

*Les Turcs s'établissent solidement dans les Balkans et y introduisirent leur religion. Ils y resteront jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle.*

*Dans l'histoire du monde, 1453 est donc une des dates les plus importantes. (Giddey 1957:86)*

Cent vingt-neuf pages plus loin, l'Empire ottoman revient l'espace de deux pages au chapitre XXVI (*L'empire ottoman aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècle*) à l'occasion des offensives turques du 17<sup>e</sup> siècle en direction de la Crète et de la Hongrie, puis du recul turc du siècle suivant en Hongrie et en Serbie au profit de la maison des Habsbourg. Les civilisations extra-européennes sont traitées uniquement sur leurs aspects militaires et leurs caractéristiques d'envahisseurs:

*La situation politique qui régnait dans l'Europe occidentale fut grandement modifiée, dès le milieu du XIV<sup>e</sup> siècle, par l'arrivée d'envahisseurs: les Ottomans.*

*Les Ottomans étaient un peuple asiatique, originaire du Turkestan.*

*Convertis à l'islam, ils voulaient, comme les premiers Musulmans, répandre leur religion par des conquêtes. (Giddey 1957 : 83)*

La volonté d'offrir des manuels permettant une meilleure compréhension internationale entre les peuples préconisée par l'UNESCO s'arrête en Pays vaudois aux portes de l'Europe et de la chrétienté.<sup>85</sup>

---

85. «C'est à juste titre que l'UNESCO s'est préoccupée des relations entre l'enseignement de l'histoire et la compréhension des peuples [...]. L'histoire devrait être enseignée avec le souci de la perspective mondiale et des réseaux de circulation mondiale des choses et des idées, avec le sentiment de la participation et de la responsabilité de tous au développement du patrimoine commun de l'humanité» (Panchaud, 1952 : 55).

D'autre part, cette incursion du manuel au sein de l'Empire ottoman ne fait que reprendre, sous une forme quelque peu modifiée, les pages figurant au sein du précédent manuel Perrin. En effet, ce dernier consacrait deux paragraphes à la Turquie: le §96 *La Turquie* (p. 84, chapitre XVI *Les pays du Sud-Est, de l'Est et du Nord*) et le §178 *La Turquie au XVII<sup>e</sup> siècle* (p. 155-156, chapitre XXII *Les Etats du Nord et de l'Est au XVII<sup>e</sup> siècle*). Enfin, au chapitre XXVIII *Les caractères essentiels du XVIII<sup>e</sup> siècle*, les élèves apprenaient que «*La décadence de la Turquie s'accroît ; elle cesse d'être une menace pour l'Occident et doit songer à se défendre*» (Perrin 1939 : 158). Ces deux chapitres consacrent la primauté de l'histoire politique et militaire à laquelle s'ajoutent les questions religieuses liées à la Réforme et à ses suites. Le manuel correspond aux intentions indiquées par sa préface :

*Dans ce second volume, qui nous conduit de la fin du Moyen-Age à la veille de la Révolution française, l'auteur s'est tout particulièrement attaché à décrire la manière dont les Etats modernes se sont formés et à présenter aux élèves la genèse de nos institutions politiques. (Panchaud 1957 : 3)*

Néanmoins, à titre d'exemple, les pages 79 et 80 sont consacrées au commerce en Allemagne à la fin du Moyen-Age et à la Ligue hanséatique. Déconnectées du reste ou d'autres pages comparables, elles apparaissent plus comme une lecture que comme une initiation à la vie économique et sociale.

Toutefois, dans la même préface, Georges Panchaud relève une autre ambition de l'auteur à propos de la Renaissance et du siècle de Louis XIV. Celui-ci aurait «*voulu mettre [les élèves] en contact avec les richesses artistiques et littéraires de la Renaissance et du siècle de Louis XIV*» (Panchaud 1957:3). Concernant les pages sur la Renaissance, le tableau 13 fournit une vue d'ensemble de l'organisation des manuels Giddey et Perrin. Pour le Giddey, il a été reporté les titres et sous-titres du chapitre XIV *La Renaissance au XVI<sup>e</sup> siècle*. Pour le manuel Perrin, ce sont les éléments principaux des différents paragraphes composant deux chapitres (le chapitre IV *L'Humanisme* et le chapitre V *La Renaissance*) ainsi que les éléments du chapitre II *Les inventions* qui ont été reportés. De leur comparaison, il ressort une réorganisation de la matière plus que des différences notables. Tout au plus perçoit-on une volonté plus affirmée de distinguer la Renaissance des Grandes Découvertes de la part du manuel Giddey et sa volonté de fusionner la Renaissance et l'Humanisme. La différence entre les deux manuels est réalisée au travers du plus grand nombre de péri-textes iconographiques désormais offerts aux élèves, mais cette différence est propre à l'ensemble du manuel et non à cette seule partie. Ensuite, le manuel Giddey est très légèrement plus franco-centré que son prédécesseur avec la mise en évidence du Collège de France.

**Tableau 13: L'organisation des chapitres consacrés à la Renaissance par les manuels Perrin (1939) et Giddey (1957)**

Manuel Perrin (1939)	Manuel Giddey (1957)
<p><b>Chapitre II Les inventions</b> (p. 7-8)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La poudre à canon</li> <li>• La boussole</li> <li>• L'imprimerie</li> </ul> <p><b>Chapitre IV L'Humanisme</b> (p. 21-24)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Renouveau de la pensée</li> <li>• Rénovation de la littérature moderne</li> <li>• L'étude minutieuse des textes crée l'érudition</li> <li>• Erasme</li> <li>• La littérature en Italie, France et ailleurs en Europe</li> <li>• Les sciences</li> <li>• Algèbre</li> <li>• Astronomie</li> <li>• Anatomie</li> </ul> <p><b>Chapitre V La Renaissance</b> (p. 25-28)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La renaissance en Italie</li> <li>• La renaissance hors d'Italie</li> </ul>	<p><b>La Renaissance au XVI<sup>e</sup> siècle</b> (p. 119-129)</p> <p>Comment se propagea la Renaissance</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les guerres d'Italie</li> <li>2. L'invention de l'imprimerie</li> <li>3. Une transformation partielle de l'enseignement</li> </ol> <p>L'Humanisme au XVI<sup>e</sup> siècle</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les humanistes, Erasme</li> <li>2. Le Collège de France</li> </ol> <p>La Renaissance littéraire au XVI<sup>e</sup> siècle</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. En Italie</li> <li>2. En France</li> <li>3. Dans d'autres pays</li> </ol> <p>La Renaissance artistique au XVI<sup>e</sup> siècle</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La Renaissance artistique italienne au XVI<sup>e</sup> siècle</li> <li>2. La Renaissance artistique hors d'Italie</li> </ol> <p>La Renaissance scientifique</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Astronomie</li> <li>2. Anatomie</li> </ol>

Au niveau de l'option historiographique prise par les manuels concernant la Renaissance (Jouanna 2002), ces deux manuels construisent leur vision de celle-ci au travers d'une vision historiographique très 19<sup>e</sup> siècle. Il s'agit soit de la version française apparue avec Jules Michelet (1840), soit des apports de l'historien de l'art Jakob Burckhardt et de son ouvrage *Civilisation de la Renaissance en Italie* (1860). Avec le manuel Perrin, c'est la vision burckhardtienne qui prime concernant la Renaissance, car il a pris le soin de distinguer l'Humanisme de la Renaissance et son introduction en donne le ton:

*Pris dans son acception plus restreinte et plus précise, [le mot Renaissance] s'applique avant tout aux beaux-arts. La Renaissance est née, ainsi que l'humanisme auquel elle s'apparente, mais avec lequel elle ne se confond point, dans le pays alors le plus riche et le plus civilisé de l'Europe: l'Italie. (Perrin 1939 : 25)*

L'Humanisme du chapitre précédent est présenté comme une conséquence de la prise de Constantinople par les Turcs en 1453, «*contraignant les savants grecs à chercher refuge en Italie*» (Perrin 1939 : 21), et Perrin rejoint ici la tradition historiographique française.

La fusion en un seul chapitre de l'Humanisme et de la Renaissance — à laquelle il faut encore associer l'étiquette de Renaissance accolée tant aux mouvements littéraires que scientifiques que le manuel Perrin reliait à l'humanisme — met l'ensemble du chapitre consacré à la Renaissance du manuel Giddey (1957) sous l'influence première de Michelet et de l'historiographie française. Ceci est renforcé par l'affirmation que les guerres d'Italie servent de premier élément explicatif de la propagation de la Renaissance au XVI<sup>e</sup> siècle :

*[Les guerres d'Italie] mettent les Français en contact avec un pays où la Renaissance a déjà déployé ses effets.*

*A son retour d'Italie, François I<sup>er</sup> invita en France de nombreux artistes italiens: le peintre Léonard de Vinci, l'orfèvre Benvenuto Cellini, etc. (Giddey 1957 : 119)*

Qu'est-ce qui peut expliquer ces inscriptions historiographiques différentes alors même que la matière est comparable et que seul son agencement diffère? D'emblée, nous pouvons écarter l'idée qu'une nouvelle vision historiographique aurait modifié l'étude de la Renaissance entre 1939 et 1957. En effet, les deux auteurs s'appuient sur des visions historiographiques de la Renaissance développées au 19<sup>e</sup> siècle. Concernant le manuel Perrin, nous avons signalé au chapitre précédent le rejet par Charles Gilliard du modèle des manuels français et donc l'expression d'une forme de nationalisme qui inclinerait alors l'auteur Marius Perrin à privilégier la vision de son compatriote Jakob Burckhardt. Il se peut aussi que Marius Perrin ait lui-même une approche plutôt fondée ici sur l'histoire de l'art que sur l'histoire. A l'inverse, Ernest Giddey fait partie d'une nouvelle génération qui a une familiarité plus grande avec les débats historiographiques et une approche historienne de l'histoire.

Une des clés de cette inflexion historiographique résiderait peut-être dans la connaissance d'Ernest Giddey du travail de Lucien Febvre qui, dans son cours au Collège de France en 1942-43, avait montré Jules Michelet inventant le terme de Renaissance de façon arbitraire et personnelle. En effet, travaillant sur le roi Louis XI alors qu'il était attristé par la perte de son épouse et contrarié par l'évolution politique conservatrice de la Monarchie de Juillet, Jules Michelet, eut un besoin profond de nouveauté, de renouvellement (Febvre, 1992). Or sa conception de l'histoire était telle qu'il identifiait ce qu'il vivait et ce qu'il ressentait du passé ; il a donc imaginé une Renaissance après le règne de Louis XI, par l'intermédiaire des guerres d'Italie.

Enfin, il y a l'option pédagogique. En regroupant Humanisme et Renaissance en un seul chapitre, le manuel Giddey simplifierait l'étude de ce moment d'histoire, car les élèves peineraient à distinguer les différences entre humanisme et renaissance. Il se peut aussi que ce soit de cette manière-là qu'Ernest Giddey organisait son cours d'histoire auprès de ses élèves du secondaire et qu'il l'ait simplement reconduit pour son manuel. Toujours est-il qu'il n'y a pas de révolution fondamentale dans la manière d'aborder la Renaissance entre les deux manuels et que leurs contenus, mis à part les nuances relevées, comportent des éléments comparables disposés différemment.

En raison des différences constatées, les chapitres consacrés au siècle de Louis XIV par les manuels Perrin (1939) et Giddey (1957) méritent un examen. Pour sa part, le manuel Giddey consacre deux chapitres à Louis XIV. Le premier traite du règne de Louis XIV (chapitre XXIV, p. 211-223) alors que le second traite du siècle de Louis XIV (chapitre XXV, p. 224-234). En tout, le manuel de 1957 consacre vingt-trois pages à la France sous Louis XIV, soit autant que pour la Réforme qui jusqu'alors faisait exception comparativement à la taille des autres chapitres. S'il ne consacre qu'un chapitre à Louis XIV, le manuel Perrin ne fait pas moins bien que le Giddey puisque ce chapitre XXVI occupe vingt-quatre pages, soit les pages 125 à 149, et qu'un chapitre de quatre pages est consacré en outre à la minorité de Louis XIV (p. 111-115). Dans les deux cas, nous pouvons d'ores et déjà observer que l'examen du règne de Louis XIV sert de pilier fondamental à l'observation du concept d'absolutisme.

Concernant le Giddey, chaque partie de celui-ci s'appuie sur un thème ou un sujet central. Pour la fin du Moyen-Age et le début des Temps modernes, cette partie est centrée sur la fondation de la Confédération jusqu'à sa situation dans la première moitié du 15<sup>e</sup> siècle. Relativement à la deuxième et à la troisième partie, c'est respectivement la Réforme et l'étude de Louis XIV qui forment le thème ou le sujet central d'étude de ces parties. Chacun de ces chapitres est situé au début de sa partie : troisième et quatrième chapitres d'une partie qui en compte onze pour la Confédération suisse ; quatrième chapitre d'une partie qui en compte neuf pour la Réforme et quatrième et cinquième chapitres pour une partie qui en compte seize pour Louis XIV.

De plus, si la classe de troisième année consacre en 1958 l'essentiel de son étude à l'histoire suisse, le programme de la classe de quatrième année s'articule principalement autour de l'histoire de France. En effet, il débute par deux chapitres impliquant la France: le chapitre XVI consacré à la *guerre entre Valois et Habsbourg* et le chapitre XVII relatif aux *guerres de religion en France*. La troisième partie du manuel débute elle par un chapitre sur la France dans la première moitié du 17<sup>e</sup> siècle, enchaîne avec la guerre de Trente Ans, fait une pause via l'Angleterre au 17<sup>e</sup> siècle avant d'aborder Louis XIV. A la mort de Louis XIV, quarante pages sur quarante-neuf auront traité quasiment exclusivement d'histoire de France. Par la suite, nous trouvons encore deux chapitres consacrés exclusivement à la France: l'un à *la France sous Louis XV* et l'autre à *l'agonie de la monarchie française*. Au total, sur les cent quarante-cinq pages couvrant le programme de quatrième année, près de la moitié — soit soixante-quatre pages — sont consacrées à l'histoire de France. C'est-à-dire plus que l'ensemble des cinquante-cinq pages consacrées à l'histoire suisse dans tout le manuel. L'histoire générale traitée en 1958 ressemble furieusement à une histoire de France améliorée avec de l'histoire suisse.

Pour revenir au siècle de Louis XIV, le manuel Giddey le traite en trois points:

1. la société (noblesse, clergé, Tiers Etat) ;
2. la crise économique (les impôts, la baisse des prix) ;
3. les lettres et les arts (le classicisme, les écrivains et les artistes classiques).

Pour sa part, dans ses deux éditions, le manuel Perrin traite notamment dans son chapitre consacré au règne de Louis XIV de

1. la cour (noblesse de cour)
2. la société (clergé régulier, noblesse, noblesse de robe, Tiers Etat)
3. les Arts (littérature, architecture)

Les différences ne sautent pas particulièrement aux yeux concernant les questions artistiques. Par contre, la question de la crise économique, si elle est également évoquée dans le manuel Perrin, est clairement mise en évidence et plus particulièrement développée dans le manuel Giddey. Néanmoins, via la construction en deux chapitres du règne de Louis XIV, il y a clairement dans le manuel Giddey, et contrairement au manuel Perrin, la volonté de distinguer le souverain de la société française sous son règne. Le souverain pèse lourdement sur ses sujets et le développement des arts ne saurait à la lecture du manuel masquer les inégalités socio-économiques ainsi que les difficultés quotidiennes. C'est le modèle du monarque absolu représenté par sa quintessence Louis XIV qui trouve ici sa critique et qui est contesté par le manuel. Les difficultés rencontrées annoncent les nuages de la Révolution française. D'ailleurs, la dernière phrase du chapitre consacré au siècle de Louis XIV le dit elle-même : «*En 1715, l'absolutisme était déjà sur son déclin.*» (Giddey 1957 : 233) Dès lors, y aurait-il deux conceptions différentes de la construction d'un pays? La bonne s'articulerait autour des Waldstaetten et des communautés montagnardes, basée sur un modèle républicain et rousseauiste et la mauvaise serait celle du monarque absolu.

#### (d) Propos d'étape

L'audace d'associer l'histoire suisse et l'histoire générale dans un seul manuel ne se traduit pas par une modification dans la manière d'aborder l'histoire à l'école, qui reste politique, militaire et par moments religieuse. L'histoire économique et sociale n'a pas sa place alors qu'elle se développe dans les milieux universitaires desquels notre auteur est fraîchement diplômé. Par contre, le manuel par son découpage est construit sous la forme d'une opposition entre la construction nationale helvétique, articulée dans le manuel autour de communautés montagnardes (les Waldstaetten) renouvelant le modèle républicain et pétri d'un idéal rousseauiste, et la construction française centralisant progressivement son pouvoir autour du roi jusqu'au monarque absolu qui se coupe de son peuple.

8.3.3 Chevallaz, G.-A. (1962). Histoire générale de 1789 à nos jours. Lausanne: Payot, 394 pages, 20,8x14,2 cm<sup>86</sup>

(a) Table des matières

Désormais les *périodes* remplacent les *parties* des deux autres volumes de la collection et le *schéma de la période* se substitue à la *vue d'ensemble* du Badoux & Déglon et à l'*introduction* du Giddey. En fin d'ouvrage, si les grandes dates de l'histoire sont toujours présentes, il n'y a plus ni vocabulaire ni lexique historique.

La grande nouveauté est l'apparition en appendice de l'ouvrage de vingt-six pages consacrées aux Institutions politiques (p. 364-389) «*qui constitue une sorte de résumé des notions d'instruction civique rencontrées tout au long de ce manuel*» (Panchaud 1957 : 4). Cet appendice sera complété par une *Brève initiation à la vie civique* (1959), rédigée toujours par G.-A. Chevallaz. L'insertion de notions d'instruction civique dans le manuel d'histoire répond aux intentions formulées par Georges Panchaud en 1952 concernant l'enseignement de l'histoire :

*Dans le même ordre d'idées [que l'ouverture de l'Histoire Générale des manuels en direction de l'histoire économique et sociale], je crois qu'il y a aussi avantage à traiter de l'instruction civique dans le cadre de l'histoire générale. Le moment d'expliquer la Constitution suisse n'est-il pas celui où les Etats Généraux en France se transforment en constituante? Ne peut-on pas commenter le code civil suisse à propos du code Napoléon? comparer nos droits civiques au plébiscite français ou en parler lors de l'introduction du suffrage universel en 1848? Ces rapprochements rendent, me semble-t-il, plus vivants aussi bien nos institutions actuelles que les faits du passé. (Panchaud 1952 : 57)*

Autre nouveauté, la numérotation des chapitres en chiffres romains reprend à I pour chacune des périodes. Chaque période (ou *livre*) est constituée d'une amplitude temporelle (ex.: 1789-1815) et d'une étiquette (ex.: *La Révolution et l'Empire*). L'époque contemporaine est ainsi découpée en six périodes de 1789 à 1956:

1. 1789-1815. La Révolution et l'Empire
2. 1815-1848. La Restauration et le mouvement libéral
3. 1848-1871. Les unités allemande et italienne
4. 1871-1918. Industrialisation et impérialismes
5. 1919-1939. L'entre-deux-guerres
6. 1939-1956. Les débuts de l'ère atomique

---

86. Aucun changement significatif n'ayant été apporté à l'édition de 1962 par rapport à celle de 1957, nous nous sommes basé sur l'édition de 1962 en notre possession pour cette partie de notre travail. En effet, les seuls changements introduits dans cette deuxième édition consistent en une adjonction d'informations pour la période de 1939-1956 avec des compléments d'informations jusqu'en 1961. Un autre élément supplémentaire concerne les références à l'Atlas historique Putzger paraissant en 1961. Dans l'édition de 1962, ces références sont indiquées le cas échéant et dans le texte principal sous la forme [AHP, carte 94-5].

Au contraire de l'entre-deux-guerres fournissant l'étiquette de la cinquième période (1919-1939), aucune des deux guerres mondiales ne fournit l'étiquette d'une époque. Ainsi, la Première Guerre mondiale constitue le chapitre final de «1871-1919 : *Industrialisation et impérialismes*» ; le traité de paix étant lui le premier chapitre de «1919-1939 : *L'entre-deux-guerres*». Pour sa part, la Deuxième Guerre mondiale fournit le premier des neuf chapitres de «1939-1956 : *Les débuts de l'ère atomique*» qui se conclut sur «*La Suisse dans le monde divisé (1914-1956)*». Les deux conflits mondiaux sont visiblement encore trop proches pour que le découpage «canonique» (Première Guerre mondiale ; Entre-deux-guerres ; Deuxième Guerre mondiale) que nous connaissons actuellement puisse déjà être établi. Par contre, le poids de l'actualité et des préoccupations du moment sont bien présents concernant l'étiquette choisie pour la sixième et dernière période : «*Les débuts de l'ère atomique*».

La page consacrée aux sources des illustrations indique que ce volume comporte cent vingt-six péricontes iconographiques pour trois cent cinquante-huit pages (sans l'appendice sur les institutions politiques) soit une moyenne d'un péricontes iconographique toutes les 2,8 pages. Les crédits des illustrations permettent d'identifier directement huit illustrations reprises du manuel primaire *Histoire de la Suisse II* de Grandjean & Jeanrenaud. Contrairement au manuel Giddey, la filiation du Chevallaz est nettement moins évidente avec le manuel du primaire. Le fait que le mandat attribué par le département à l'auteur était de transposer son cours de l'école de commerce n'y est certainement pas étranger. Les sources de son inspiration sont ailleurs.<sup>87</sup> Finalement comme pour les dimensions de chacun de ces volumes, les péricontes iconographiques ont tendance à diminuer au fur et à mesure que la scolarité avance et que les élèves grandissent. Il n'en demeure pas moins que ce dernier volume n'aboutit pas au retour de l'abrégé.

#### (b) Histoire générale et place de l'histoire suisse en son sein

Quatre périodes d'histoire générale sur six intègrent un chapitre spécifique d'histoire suisse. Seules les périodes relatives à «1848-1871 — *Les unités allemande et italienne*» et «1919-1939 — *L'entre-deux-guerres*» sont exemptes de chapitres d'histoire suisse. Les chapitres d'histoire suisse recouvrent cependant l'ensemble de la période de 1789 à nos jours du manuel avec *La Suisse sous la Révolution* (16 pages), *La Suisse du Pacte de 1815 à la Constitution de 1848* (13 pages), *La Suisse de 1848 à 1914* (14 pages) et *La Suisse dans un monde divisé (1914-1956)* (15 pages). Ils comportent de treize à seize pages et se répartissent équitablement entre les deux années du programme des collèges couvertes par le manuel. En effet, le programme des collèges prévoit que la classe de 5<sup>e</sup> étudie les trois premières périodes du manuel de 1789 à 1871 et que la classe de 6<sup>e</sup> étudie la période de 1871 à nos jours<sup>88</sup>. Ainsi, pour chaque année de programme, l'histoire suisse occupe vingt-neuf pages du manuel alors qu'en 1962, le manuel compte au total cent cinquante et une pages pour la classe de 5<sup>e</sup> et deux cents douze pages pour la classe de 6<sup>e</sup><sup>89</sup>.

87. Concernant le mandat, l'information a été obtenue auprès de l'auteur.

88. Le programme ne comporte pas d'autres indications concernant les sujets à étudier.

89. Il faut se rappeler également que le manuel n'est pas seulement conçu pour les élèves du collège, mais aussi pour des adultes. Cela peut expliquer en partie la soixantaine de pages supplémentaires correspondant à la classe de 6<sup>e</sup>.

S'il paraît logique que la troisième période consacrée aux unités allemande et italienne ne comporte pas de chapitre spécifique d'histoire suisse, l'absence d'un chapitre spécifique dans la cinquième période de l'entre-deux-guerres étonne. Le titre du dernier chapitre d'histoire suisse et son positionnement au sein du manuel éclairent le choix de ce découpage. Ce dernier chapitre s'intitule *La Suisse dans un monde divisé (1914-1956)*, il constitue le dernier chapitre du manuel et il vient juste après le chapitre intitulé *Le monde entre la guerre et la paix*. A cette configuration s'ajoute le précédent chapitre d'histoire suisse (*La Suisse de 1848 à 1914*) qui intervenait très tôt dans la quatrième période «1871-1918 *Industrialisation et impérialismes*». Ce chapitre prenait place directement après deux chapitres consacrés à l'industrialisation et à ses transformations économiques et sociales. Sept chapitres le suivaient avant le dernier chapitre de cette période intitulé *Le choc des impérialismes. La première guerre mondiale*. En définitive, c'est l'histoire d'une Suisse placée hors des conflits de son temps qui transparait avec ce découpage ; la Suisse est comme une île préservée des bruits et de la fureur du monde qui l'entoure. Tout est fait pour que cette Suisse échappe à la conflictualité. Ainsi la Suisse ne connaît pas les échos des révolutions de 1848, car sa situation a été traitée au chapitre précédent dans le manuel et sous une étiquette «neutre»: «*La Suisse du Pacte de 1815 à la Constitution de 1848*». Quand la Suisse ne peut échapper à ce bruit et à cette fureur, elle en est comme victime à l'exemple de «*La Suisse sous la Révolution et sous l'Empire*».

Hormis les chapitres spécifiquement consacrés à l'histoire suisse, on trouve un certain nombre d'incises dans des chapitres d'histoire générale et essentiellement dans les chapitres consacrés aux questions économiques, sociales et culturelles. Il s'agit principalement du chapitre *I Des économies nationales à l'économie mondiale* et du chapitre *II De la transformation économique à l'évolution sociale* de «1871-1918 — *Industrialisation et impérialismes*» et du chapitre *VI Le mouvement des sciences et des arts* de «1939-1956 — *Les débuts de l'ère atomique*».

Pour ce qui est des questions d'histoire politique internationale, il est fait mention du siège de la SDN à Genève, de la politique de Locarno (p. 262-263) dans le chapitre *La détente internationale et la prospérité (1924-1929)* ainsi que de la conférence internationale de 1954 consacrée à la Guerre d'Indochine à Genève (p. 347) dans le chapitre *La détente internationale*. La politique des «bons offices» de la Suisse est mise ici en avant. En outre, il est fait mention à deux reprises et à dix pages d'intervalle (p. 245 et p. 255) de la conférence internationale de Zimmerwald (1915) qui avait réuni «*des socialistes extrémistes de plusieurs pays*», dont Lénine, qu'on peut rapprocher de l'incise du chapitre *IV La locomotive et l'usine. L'évolution économique et sociale de 1815 à 1848* où il est fait mention à propos des débuts du socialisme qu'

*En Suisse, sous l'influence à la fois de révolutionnaires allemands et de théoriciens français, le mouvement ouvrier prend de l'importance à la même époque. (Chevallaz 1962 : 107)*

Visiblement pour le manuel Chevallaz, le socialisme en Suisse ne peut être qu'un produit importé par des révolutionnaires très peu recommandables. Ainsi, s'il faut, conformément aux intentions de la préface, faire comprendre aux élèves, y compris pour la Suisse, «*l'extraordinaire changement apporté au monde par la révolution technique*» (Panchaud 1957b:3), il faut préserver ces élèves des méfaits du socialisme par essence révolutionnaire.

### (c) Organisation et contenu du manuel

Dès la jaquette de couverture, comme revendiqué d'ailleurs par Georges Panchaud dans sa préface, ce troisième volume met en évidence la place forte prise par la période contemporaine et la volonté de faire de la place à l'histoire économique et sociale. Ces intentions se traduisent également dans la table des matières. En effet, si on n'y parle pas encore directement de révolution industrielle, la table des matières nous apprend qu'on y traitera de «*La locomotive et l'usine. L'évolution économique et sociale de 1815 à 1848*» au chapitre IV de la «*Deuxième période - 1815-1848 : La Restauration et le mouvement libéral*». En outre, la «*Quatrième période - 1871-1918 : Industrialisation et impérialismes*» débute par deux chapitres relatifs aux questions économiques et sociales aux pages 153 à 185. Ces impérialismes sont présentés comme la cause principale de la Première Guerre mondiale (chapitre XI de cette quatrième période «*Le choc des impérialismes. La première guerre mondiale*»), rompant ainsi avec les seules explications politiques (nationalisme) et militaires (le jeu des alliances). Pour sa part, la crise de 1929 s'intègre au chapitre consacré aux Etats-Unis de 1919 à 1929 (chapitre V de la cinquième période «*Les Etats-Unis de 1919 à 1929 : de la prospérité à la crise*»). De plus, une timide ouverture est faite en direction des arts, lettres et sciences avec un «*Tableau des lettres, arts et des sciences de 1815 à 1848*» sur deux pages et une illustration (le *Radeau de la Méduse* de Géricault) pour le 19<sup>e</sup> siècle et un chapitre sur «*Le mouvement des sciences et des arts*» (pages 331 à 339) pour le 20<sup>e</sup> siècle.

Ces changements modifient notablement la structure qui existait auparavant et était faite d'une suite de chroniques par pays. Ces chroniques subsistent encore en certaines occasions (ex.: *L'Angleterre de 1815 à 1848*), mais sont remplacées ou encadrées par des chapitres englobant ces anciennes successions d'histoire générale dans des concepts, notions ou thématiques historiques plus structurants. Ce qui était déjà perceptible par les étiquettes des périodes (Restauration, mouvement libéral, industrialisation, impérialisme, ère atomique) se retrouve dans les intitulés de certains chapitres comme *La Sainte-Alliance et les mouvements libéraux*, *Des économies nationales à l'économie mondiale*, *La détente internationale et la prospérité (1924-1929)*. Certes la construction scolaire d'une histoire avant tout politique demeure, mais elle doit se positionner par rapport aux avancées que l'histoire économique et sociale a connues après 1945 sous l'impulsion de l'école des Annales ou de l'école marxiste. Historien placé à cheval entre les deux rives puisqu'ayant commencé sa formation universitaire avant le deuxième conflit mondial et ayant achevé sa thèse dans les années cinquante, Georges-André Chevallaz sert de passeur entre ces deux époques.

Quant à l'ouverture aux autres civilisations à nouveau mises en exergue dans la préface, elle se limite à un chapitre sur «*l'Extrême-Orient avant 1914*» (p. 228-231) et à un autre consacré à «*L'émancipation des peuples coloniaux*» (p. 321-330).

#### (d) Chevallaz (1962) Propos d'étape

De sa jaquette à sa structure en passant par sa table des matières, c'est sur le plan du contenu historique que le manuel se distingue immédiatement de son prédécesseur. Les propos de la préface concernant l'importance particulière donnée par le manuel à l'évolution économique et sociale ne sont pas de simples effets d'annonce, contrairement à l'affirmation d'une ouverture de la collection à d'autres civilisations.

Dans la mesure où il n'y avait pas précédemment de manuel d'histoire spécifique démarrant avec les causes de la Révolution française, il sert donc de manuel-étalon de l'histoire contemporaine pour les élèves vaudois. Associé à la carrière politique de son auteur et à la durée de son utilisation au sein de l'école vaudoise, cet élément explique certainement les raisons pour lesquelles ce manuel va marquer les esprits. A tel point que lorsque nous parlions de notre travail, c'est le premier, voire l'unique manuel, qui venait à l'esprit de nos interlocuteurs, non seulement concernant cette collection, mais toutes collections confondues.

Par ailleurs, c'est aussi le seul manuel de la collection qui est destiné explicitement et par sa conception à un public plus «vaste» que les élèves des collèges secondaires. Deuxième caractéristique de ce manuel d'histoire contemporaine, il doit accompagner les élèves au-delà de leur scolarité et servir d'ouvrage de référence à d'autres, principalement des adultes. Il demande donc un effort particulier aux élèves puisqu'il se veut plus complexe qu'un ouvrage qui serait uniquement destiné à des élèves de 14 à 17 ans.

De plus, en intégrant un appendice consacré aux institutions politiques, ce manuel d'histoire a aussi fonction d'être un manuel d'instruction civique. Pour les élèves des collèges secondaires étudiant l'histoire contemporaine en 1957, l'histoire a également pour finalité explicite l'instruction civique. L'enseignement de l'instruction civique se fait au travers du cours et du livre d'histoire et non pas, comme à l'école primaire, au travers d'une branche et d'un manuel spécifique. Si l'instruction civique était déjà auparavant du ressort du cours d'histoire des deux dernières classes du collège, la nouveauté réside dans le fait que pour traiter ces aspects, l'enseignant vaudois ne recourt plus à un ouvrage distinct (voire pas d'ouvrage du tout), mais dispose avec le manuel d'histoire d'un seul ouvrage pour traiter ces deux aspects du programme.

Enfin, c'est un manuel qui vise à une démonstration explicite, à une thèse et même à une idéologie qui lui fait prendre position dans le champ historiographique concernant sa vision du monde contemporain. Ce manuel «*veut faire comprendre l'extraordinaire changement apporté au monde par la révolution technique.*» (Panchaud 1957 : 3). En centrant son analyse sur le rôle joué par le progrès technique, ce référent historiographique l'inscrit dans la droite ligne de Paul Mantoux (1905) et de son ouvrage *La Révolution Industrielle au XVIII<sup>e</sup> Siècle*. Pour le directeur de la collection et l'auteur, c'est la révolution technique qui explique la marche du monde et qui est centrale non seulement pour comprendre la Révolution industrielle, mais l'ensemble des phénomènes historiques de la période — plus que la quête démocratique ou l'émancipation des peuples par exemple. Mais surtout elle positionne le manuel par rapport au contexte international de son époque et de la bipolarisation. C'est une réponse à une vision du monde contemporain et occidental où la lutte des classes serait le facteur explicatif du mouvement général.

#### 8.4 Un chapitre-type : les guerres de Sempach et de Næfels

Insérées dans le manuel Giddey (1957), les batailles de Sempach et de Næfels ne font plus désormais l'objet d'un chapitre particulier, mais s'insèrent dans un sous-chapitre, intitulé *Nouvelles guerres contre les Habsbourg* et faisant partie du chapitre IV *La Confédération suisse au XIV<sup>e</sup> et dans la première moitié du XV<sup>e</sup> siècle*. Après deux paragraphes introductifs, le sous-chapitre est subdivisé en quatre points:

1. *La campagne de 1386. Bataille de Sempach*
2. *La campagne de 1388. Bataille de Naefels*
3. *Paix avec l'Autriche*
4. *Convenant de Sempach (1393)*

En prenant en compte les deux paragraphes introductifs, la structure de ce sous-chapitre est tout à fait semblable à celle de son prédécesseur, le manuel Michaud (voir Tableau 7, page 111). Nous retrouvons ainsi donc un dispositif où le texte principal du manuel est organisé selon le schéma narratif classique avec les deux paragraphes introductifs présentant les éléments déclencheurs provoquant le conflit. Pour le manuel Giddey, l'élément déclencheur du conflit est causé, «*comme au début du siècle, par l'ambition des Habsbourg*» (Giddey 1957 : 41), même si «*les Suisses, il est vrai, pratiquaient parfois, au détriment des Habsbourg, une politique d'expansion.*» (ibidem)

Texte construit comme une narration, ses temps de base sont le passé simple et l'imparfait. Dans ce sous-chapitre, trois exceptions sont néanmoins présentes avec des passages comprenant des verbes au présent. Deux de ces exceptions correspondent à des interventions du narrateur. La première intervention du narrateur est constituée par le «*il est vrai*» déjà signalé et la deuxième lorsque le narrateur introduit, à la page 42, la légende d'Arnold de Winkelried :

*La tradition raconte que la victoire de Sempach fut remportée grâce au dévouement d'un soldat d'Unterwald, Arnold de Winkelried.*

Il est à noter que ce passage et son utilisation du présent sont similaires au Michaud (1939) :

*La tradition rapporte que c'est un vaillant Unterwaldien, Arnold de Winkelried, qui s'élança le premier en criant [...] (Michaud 1947 : 30)*

S'il n'y a pas d'utilisation de verbe au présent, contrairement au Michaud (1939), qui inscrit le lecteur au cœur de l'action, un troisième passage au présent offre une autre dimension de l'utilisation des temps verbaux au sein du Giddey. Ce passage prend place en toute fin de sous-chapitre à propos du Convenant de Sempach :

*Cette loi s'appelle Convenant de Sempach. Le Convenant insiste sur la discipline que les soldats doivent respecter: il prévoit la punition des fuyards, de ceux qui pillent sans en avoir reçu l'ordre, de ceux qui profanent les églises ou maltraitent les femmes et les enfants. Il est précisé qu'une guerre ne doit commencer que quand tous en ont reconnu la nécessité. (Giddey 1957 : 43)*

Ce passage au présent marque également la présence du narrateur, mais dans un cas particulier puisqu'il permet au narrateur de relater et de transcrire librement une source historique.

Dans d'autres cas, l'auteur du manuel génère des incises au présent notamment en conclusion d'un chapitre rompant le compte-rendu des événements. A ce moment-là, le narrateur prend totalement en charge le propos pour le généraliser, établir un moment d'équilibre dans le récit et annoncer les éléments qui bientôt vont rompre ce dernier :

*Vers 1470, la Confédération suisse est en plein effort. Elle représente en Europe une force militaire sans cesse croissante. Sa population augmente ; l'élevage du bétail, l'agriculture, le commerce ne peuvent bientôt plus nourrir tous ses habitants. Le moment va venir où, pour subsister, de nombreux Suisses devront se tourner vers l'étranger. Les Suisses vont entrer dans l'histoire européenne. (Giddey 1957 : 48)*

En observant le texte principal du manuel, sont frappantes les très fortes ressemblances du texte avec celui de son prédécesseur. Le manuel Giddey est une forme de réécriture abrégée du manuel Michaud à l'instar de la filiation évoquée précédemment entre le Grandjean & Jeanrenaud et son prédécesseur le Rosier. Comme si, à partir d'une première trame, le travail des auteurs des manuels suivants consistait à reprendre le texte de base du manuel précédent pour en améliorer l'efficacité et sa transmission aux élèves. A ce titre, le tableau 14 ci-après fournit un exemple du travail de réécriture réalisé par le manuel Giddey à partir du texte de son prédécesseur le manuel Michaud à propos de la légende d'Arnold de Winkelried.

De cette observation, il en découle que l'augmentation significative des dimensions physiques du manuel Giddey n'a pas pour objectif de complexifier ou d'augmenter les informations du texte principal. Tout au plus il en aère la présentation. Par contre, le changement de dimension joue un rôle par rapport aux péritextes qui viendront accompagner le texte principal. De même ses dimensions extérieures comme sa mise en page sont désormais comparables à celle du Grandjean & Jeanrenaud.

La réécriture du texte principal du manuel peut aussi amener des nouveautés formelles par rapport à son modèle. C'est le cas pour la légende concernant Arnold de Winkelried. En effet, cet épisode est la reprise quasi à l'identique du Michaud (tableau 14). Cependant, ce passage ne fait plus directement partie du corps principal du texte, mais le manuel adopte le dispositif choisi dans l'entre-deux-guerres par la collection Malet & Isaac en insérant ce morceau choisi dans des caractères plus petits que ceux utilisés par le texte principal. Il lui donne ainsi un caractère de citation, de document ou de lecture complémentaire au texte principal.

Dans le cas présent, au même titre que la citation dans le Michaud, l'extrait mis ici en évidence produit un effet de réel, via ce pseudo-témoignage historique. En outre, en procédant de la sorte, il complexifie la structure du manuel en introduisant un nouveau niveau de lecture. L'étape suivante consistera à insérer en 1974 des encarts spécifiques, disposés en fin de chapitre et de couleurs grisées auxquels sont adjoints la mention «*Document*».

**Tableau 14: La réécriture du manuel Michaud (1939) par le manuel Giddey (1957) : l'exemple d'Arnold de Winkelried**

Manuel Michaud 1939 : 30	Manuel Giddey 1957 : 42
<p>De leur côté, les Confédérés se disposèrent comme d'habitude, en forme de coin, et ils tentèrent d'enfoncer la masse des chevaliers. Mais les Autrichiens leur opposaient une véritable muraille de fer au moyen de leurs longues lances, disposées sur plusieurs rangs. [...] <u>La tradition rapporte que c'est un vaillant Unterwaldien, Arnold de Winkelried, qui s'élança le premier en criant: «Confédérés, je vais vous ouvrir un chemin ; prenez soin de ma femme et de mes enfants!»</u> Puis, saisissant dans ses bras autant de lances qu'il pouvait embrasser, il pesa dessus de toutes ses forces <u>et tomba, transpercé. Le chemin était fait ; les Suisses s'élançèrent et la mêlée commença.</u></p> <p>Maintenant les Confédérés ont l'avantage. [...] Les Suisses profitent de leur supériorité pour massacrer leurs ennemis à coups de hallebarde et de haches.</p>	<p><u>La tradition raconte que la victoire de Sempach fut remportée grâce au dévouement d'un soldat d'Unterwald, Arnold de Winkelried.</u> Voyant que les Confédérés ne pouvaient rompre les lignes ennemies, mais se heurtaient à un véritable mur de lances, il s'élança en avant en criant: <u>«Confédérés, je vais vous ouvrir un chemin ; prenez soin de ma femme et de mes enfants!»</u> Il saisit dans ses bras toutes les lances qui se trouvaient à sa portée et mourut transpercé. Mais une brèche était ouverte dans le front des troupes ennemies. <u>Les Suisses s'y précipitèrent. Alors commença un terrible combat corps à corps,</u> qui fut fatal aux Autrichiens.</p>

Par rapport à ce modèle de l'abrégé, d'autres nouveautés sont introduites par le Giddey et le rapprochent du manuel Grandjean & Jeanrenaud. En premier lieu, un aide-mémoire conclut chacun des chapitres du manuel. Cet aide-mémoire est constitué de plusieurs points, soit un à deux points par sous-chapitre. Pour ce sous-chapitre, le point 3° résume ce que les élèves doivent retenir :

*«3° Nouvelles guerres contre les Habsbourg: Elles sont la suite des guerres du début du siècle. Deux importantes victoires des Suisses (Sempach, 1386 ; Naefels, 1388) mettent un terme aux entreprises des Habsbourg contre les Confédérés.» (Giddey 1957:48)*

Suivant les chapitres, mais pas pour ce chapitre IV, une date essentielle et l'événement subséquent sont également ajoutés en dessous de l'aide-mémoire sous la forme d'un cartouche comme celui figurant à la page 87 du chapitre X *L'Europe orientale au XIV<sup>e</sup> et au XV<sup>e</sup> siècle*. Il s'agit d'une date essentielle à retenir par les élèves :

<p><b>1 4 5 3</b></p> <p><b>Prise de Constantinople par les Turcs</b></p>
---

Dernier élément présent à la fin de chaque chapitre, on trouve un «*Exercice*» pouvant comporter plusieurs questions et auquel un document peut être associé.

Pour le chapitre IV, cet exercice est le suivant:

*Exercice*

*Classer les dix événements suivants, qui appartiennent à l'histoire suisse et à l'histoire de France, dans leur ordre chronologique:*

*Convenant de Sempach — bataille de Poitiers — bataille d'Azincourt — entrée de Glaris dans la Confédération — mort de Jeanne d'Arc — bataille de Saint-Jacques sur la Birse — conquête de l'Argovie — avènement de Rodolphe I<sup>er</sup> de Habsbourg — traité de Brétigny — pacte de Brunnen. (Giddey 1957 : 49)*

En regard de l'ensemble du manuel, cet exercice est un peu particulier, car il demande à l'élève de parcourir l'ensemble des chapitres I à IV pour pouvoir y répondre. D'habitude, l'exercice concerne le chapitre qui vient d'être traité. La tâche de l'élève consiste à classer ces éléments et l'opération intellectuelle, selon la taxonomie de Bloom, est du niveau de la compréhension (niveau 2) et de l'application d'une règle (niveau 3). Elle se rattache à un savoir-faire de l'historien — bien plus complexe que la tâche proposée ici par l'exercice — qui est d'établir une chronologie. L'exercice tend donc à initier l'élève à la démarche historique et non pas à entraîner la seule mémorisation des faits.<sup>90</sup> Dans le même temps, la tâche prépare l'élève à la restitution qui pourrait lui être demandée à partir des éléments disposés en fin de chapitre: aide-mémoire, encadré chronologique (lorsque celui-ci est présent), exercice. Enfin, le dispositif proposé se rapproche de celui mis en place par le manuel Grandjean & Jeanrenaud dans son édition de 1955.

La date de parution de la nouvelle édition du manuel primaire et celle du Giddey ne sont certainement pas étrangères à ces rapprochements dans la conception pédagogique. Il faut en effet rappeler que c'est à partir de l'édition de 1955 que les résumés apparaissent au sein du Grandjean & Jeanrenaud. De plus, le même éditeur se retrouve aux commandes et un nombre important de péri-textes iconographiques se retrouvent dans les deux manuels. Concernant ce sous-chapitre *Nouvelles guerres contre les Habsbourg*, le seul péri-texte présent est la carte de la *Confédération des huit cantons vers 1388*, revue graphiquement pour l'édition 1955 du Grandjean & Jeanrenaud.

A ce stade, l'observation et l'étude du Giddey en comparaison avec les manuels Michaud et Grandjean & Jeanrenaud confirment l'hybridation recherchée par la collection Panchaud entre le modèle du manuel primaire et celui du manuel secondaire. Néanmoins, s'il y a rapprochement, il n'y a pas fusion, en particulier sur un point fondamental distinguant le modèle du manuel primaire de celui du manuel secondaire : seul le manuel secondaire se prévaut d'initier l'élève à la démarche historique au moyen des exercices qu'il propose. Comme l'édition première du Giddey (1957) et la nouvelle édition du Grandjean & Jeanrenaud (1955) sont contemporaines et que la didactisation a lieu autour du texte principal, et non pas en son sein, cette distinction fondamentale n'est pas fortuite, mais bel et bien construite.

---

90. Evidemment nous postulons que, puisque l'exercice est proposé dans le manuel, l'élève dispose du manuel pour réaliser la tâche. Autrement il s'agirait d'une tâche de restitution de connaissance si l'élève ne disposait d'aucun outil pour la réaliser.

## 8.5 Les manuels et leurs péri textes iconographiques

Dans le cadre de ce travail de comparaison, les choix suivants ont été faits pour l'étude des péri textes iconographiques de la collection Panchaud. L'étude porte sur les péri textes présents dans les chapitres spécifiquement consacrés à l'histoire suisse et dans les manuels manuels Giddey et Chevallaz qui recouvrent les mêmes périodes d'histoire suisse que les précédents manuels Michaud et Grandjean & Jeanrenaud. Les autres péri textes iconographiques présents dans ces manuels seront utilisés en complément.

Le tableau 35 (Annexe 1, p. 408) confirme d'autres observations préalablement faites concernant cette collection. La collection des manuels secondaires quitte le modèle de l'abrégé pour se transformer en un manuel scolaire comparable aux manuels scolaires français de l'époque. Elle se rapproche également de la démarche éditoriale de l'édition 1955 du Grandjean & Jeanrenaud. Non seulement le nombre des péri textes iconographiques augmente, mais leur typologie évolue dans un sens comparable au manuel primaire. La répartition entre les péri textes images et les péri textes mixtes penche désormais en faveur des premiers au détriment des seconds.

Dans son rapport à l'histoire savante, le manuel secondaire garde sa spécificité grâce à ses sources historiques alors que le Grandjean & Jeanrenaud fait un plus grand usage de la photographie à caractère illustratif<sup>91</sup>. Cela est perceptible en comparant le Giddey et le Chevallaz pour leur usage des photographies. En effet, elles sont au nombre de deux dans le Giddey alors que nous en trouvons onze pour le Chevallaz, centrées sur l'histoire contemporaine et la période où la photographie fait son apparition. De son côté, le Giddey fait une utilisation plus importante des gravures à défaut de photographies. Par contre, le Giddey et le Chevallaz développent la catégorie des schémas et organigrammes dont nous ne trouvons qu'un exemple isolé dans le Grandjean et Jeanrenaud (1939 : 25).

Pour le Chevallaz, la progression de cette catégorie des schémas et organigrammes, ainsi que celle des infographies et des graphiques, est encore plus significative en histoire générale puisque nous décomptons dix-sept schémas en rapport avec l'organisation politique et douze en rapport avec les questions économiques et sociales. De plus, le Chevallaz offre le premier graphique de données présent au sein d'un manuel vaudois (*Evolution des impôts en Suisse*, page 363) et les deux premières infographies (*République helvétique 1798*, page 71 et *Répartition de la population en Suisse par profession*, page 359) en rapport avec l'histoire suisse.

---

91. Comme la photographie en page 5 présentant une photographie de la Landsgemeinde dans les années trente dans le chapitre concernant la fondation de la Confédération. (Grandjean & Jeanrenaud 1939)

Par rapport à ses prédécesseurs, le Chevallaz évolue dans l'utilisation des péricontes, car, en histoire suisse, il recourt moins fréquemment aux cartes historiques. Celles-ci sont au nombre de quatre. En y ajoutant les renvois aux cartes de l'Atlas Putzger, le nombre total de cartes historiques s'élève à sept. Il y a là une inflexion qui ne se retrouve néanmoins pas totalement pour les chapitres d'histoire générale. En effet, nous avons dénombré trente-deux cartes insérées pour l'histoire générale et les renvois à l'Atlas Putzger s'élèvent à trente-quatre, soit un total de soixante-six cartes historiques. Dans certains cas même, une ou plusieurs cartes historiques de l'Atlas Putzger sont associées à une carte présente dans le manuel. Le fait que l'Atlas Putzger soit l'auxiliaire officiel du Chevallaz tend à maintenir une histoire faite à l'aide de cartes et à forte centration politique ou militaire.

De son côté, le manuel Giddey innove en introduisant des frises chronologiques, appelées schémas, à la fin de chacune de ses trois parties (pages 95, 185 et 298). Celles-ci sont présentées sous forme de tableaux à entrées multiples. En en-tête de colonnes figurent les espaces géographiques (Angleterre, France, Suisse ou Cantons suisses, l'Empire, voire l'Eglise en page 185) et, en en-tête de rangs, les siècles (1300 - 1400 - 1500 par exemple en page 95). A l'intérieur du tableau chronologique, nous trouvons, en horizontal, des événements (Diète de Stans, Bulle d'Or, Les Turcs à Constantinople) et en vertical des figures intellectuelles ou religieuses (Chaucer, Michel-Ange, Luther, Calvin, Zwingli), accompagnées de flèches identifiant leur date de naissance et de mort. En outre, nous trouvons des indications à deux chiffres<sup>92</sup> permettant de dater soit les événements, soit les années de naissances et de mort des personnages cités, ou encore les dates de début et de fin d'une situation historique. De plus, on trouve aussi des ensembles couvrant plusieurs années ou plusieurs espaces, de formes hachurées ou non (Guerre de Cent Ans, Grand Schisme). Enfin, certains termes ou groupes de mots sont distingués au moyen de l'emploi de majuscule (ex. Les TURCS à Constantinople). Ces schémas à visée tant pédagogique (synthétiser les connaissances d'une partie du manuel) qu'historique (le travail de la chronologie du côté de l'historien) se révèlent au final fort complexes et ardues à décoder pour le lecteur novice.

Le tableau 42 et le tableau 43 (Annexe 1 p. 415-416) répertorient les péricontes iconographiques en fonction du genre d'histoire qu'ils présentent. Leur consultation souligne le programme d'élargissement de l'histoire scolaire du secondaire vaudois aux champs de l'histoire économique et sociale, plus particulièrement pour le manuel centré sur l'étude du monde contemporain. Au niveau des péricontes iconographiques, l'histoire économique et sociale, totalement absente vingt ans en arrière, supplante l'histoire militaire et se place juste derrière l'histoire politique. Pour l'époque contemporaine, le tableau 43 comporte un léger biais puisqu'il ne comptabilise pas les péricontes iconographiques qui sont insérés dans l'Appendice sur les institutions politiques.

---

92. A titre d'exemple, nous trouvons le chiffre 15 à côté de Brunnen. Ce dernier figure dans le rang 1300. L'association des deux chiffres donne *1315 Brunnen*. Pour un personnage historique, nous trouverons 13 et 75 pour Giotto ; il faudra donc lire *Giotto (1313-1375)*. Pour la Guerre de Cent Ans dont la durée démarre dans le rang 1300 et se termine dans celui de 1400, les deux chiffres indiqués sont ceux de 37 et 53 et l'élève devra traduire Guerre de Cent Ans (1337-1453).

Encore modérée dans le Chevallaz et pour l'histoire suisse, l'utilisation de schémas, organigrammes, graphiques, tableau et infographies confirme les observations faites par Philipp Carrard (1998 : 87) concernant les historiens économiques de la *Nouvelle histoire* et leur recours fréquent aux tables et aux statistiques. Cependant, les organigrammes et les schémas représentent également un nouvel outil à la disposition des auteurs de manuel pour didactiser l'histoire politique. Les nouveaux moyens techniques du monde de l'édition participent à une dynamisation de l'histoire politique proposée aux élèves.

Pour leur part, les péritextes iconographiques du manuel Giddey soulignent le poids très important de l'histoire religieuse inscrite au sein de ce manuel, plus particulièrement de la Réforme, de ses principales figures et de ses prolongements. Concernant les légendes accompagnant les péritextes iconographiques, aucune de celles-ci ne propose d'activité à réaliser par les élèves ou d'injonction à observer plus particulièrement telle ou telle partie du péritexte.

Dans le cas du manuel Giddey, quatre exercices disposés en fin de chapitre aux pages 74, 109, 130 et 256 proposent des activités en lien avec l'un ou l'autre des péritextes présents. Ainsi, à la fin du chapitre consacré à l'Italie à la fin du Moyen-Age (chap. VIII), l'exercice de la page 74 demande aux élèves, par exemple, d'identifier «*les fautes de perspective et de proportions des illustrations des pages 17, 23, 85*», puis au final de «*Classer les œuvres examinées en deux groupes, celles d'avant la Renaissance et celles de la Renaissance*». Le niveau taxonomique (taxonomie de Bloom) de ces activités correspond au niveau de l'application. Il permet aux élèves de développer des savoir-faire, car il faut connaître les règles qui déterminent si un tableau fait partie de la catégorie «avant la Renaissance» ou de la catégorie «Renaissance». Les quatre premières questions de l'exercice permettent d'ailleurs aux élèves de découvrir certaines de ces règles. L'exercice est ainsi basé sur une progression des difficultés des tâches demandées, conformément aux principes *behavioristes*. A la page 109, le deuxième exercice concerne une carte et les élèves doivent s'aider de celle-ci pour répondre à des questions (niveau taxonomique restitution/compréhension, niveau 2). Nous trouvons ensuite un autre exercice à réaliser à l'aide de tableaux ; il permet de vérifier si la notion de réalisme dans les tableaux a été assimilée puisque la question 2 demande aux élèves : «*Quels sont les éléments réalistes des tableaux reproduits à la page 127?*» (Giddey 1962 : 30). Enfin, nous avons affaire à un exercice du niveau taxonomique de l'analyse, dépassant donc le simple savoir-faire, puisqu'il est demandé aux élèves en page 256

*En vous aidant d'un dictionnaire et des illustrations du manuel, répondez aux deux questions suivantes:*

1. *Quelles sont les principales différences entre la mode vestimentaire sous le règne de Louis XIV et la façon de s'habiller de l'époque de Louis XV?*
2. *En quoi un meuble Louis XIV est-il différent d'un meuble de Louis XV?*

Cette évolution dans le niveau de complexité des tâches au sein du manuel et entre deux années différentes de programme laisse percevoir une volonté de progression dans les activités et les intentions didactiques de l'auteur du manuel. En outre, la nature des tâches correspond à des activités propres au métier d'historien ou d'historien de l'art et place les élèves dans le rôle de l'historien travaillant à partir de documents. Comme pour le manuel Michaud, la vision «historicisante» domine également au sein du manuel Giddey.

D'autre part, ces légendes remplissent les mêmes conditions que celles présentes dans le manuel Michaud. Elles forment, le cas échéant, des versions renouvelées de celles-ci ainsi qu'en atteste la légende accompagnant en page 31 le Pacte de 1291 :

*Ce document, conservé aux archives de Schwytz, est écrit en latin sur un parchemin de 32 sur 19,5 cm. Les premières paroles sont: In nomine Dei, Amen (au nom du Seigneur; amen). Au bas étaient attachés les sceaux des trois communautés ; l'un d'entre eux, celui de Schwytz, a disparu.<sup>93</sup>*

L'indication des dimensions du document et celle de sa nature de parchemin sont reprises du manuel primaire.

Dans la manière d'identifier les péri-textes iconographiques au moyen de leur légende, une particularité est à relever concernant le manuel Chevallaz . En effet, leur identification est différente suivant que nous avons affaire, d'une part, à des peintures, tableaux, gravures ou, d'autre part, à des photographies. Dans le premier cas de figure, nous disposons au minimum du nom de l'auteur. De plus, peuvent figurer sa date et son lieu de création ainsi que sa nature et son lieu de conservation. Ainsi, à la page 49, nous disposons d'une reproduction du tableau de David représentant le sacre de Napoléon et la légende mentionne uniquement «*Le sacre de Napoléon I<sup>er</sup> (David)*».

Pour le retour du pasteur Martin, nous sommes en présence d'une légende comportant plus de précisions à laquelle est adjoint un commentaire de document :

*RETOUR DU PASTEUR MARTIN  
(par le Dr Chatelanat, Moudon, 1791, Cabinet iconographique vaudois)  
Le pasteur Martin, de Mézières, avait prétendu que les pommes de terre ne devaient pas payer la dîme à LL. EE. de Berne. Dénoncé, il fut enlevé par la police bernoise, détenu quatre mois durant. En fin de compte, le gouvernement reconnut son innocence, le libéra et l'indemnisait. Il fut accueilli dans sa paroisse en triomphateur (1791)  
(Chevallaz 1962 : 67)*

---

93. Voir le tableau 2 (p. 30) pour les légendes du Michaud et du Grandjean & Jeanrenaud.

Par contre, concernant les photographies, nous ne disposons d'aucune indication particulière de publication. Tout au plus, la date et le lieu de l'événement figurent comme à la page 348 «*Entrevue entre J. F. Kennedy et N. Khrouchtchev (Vienne, 1961)*». Un commentaire de document peut être adjoint

*DANS UNE USINE CHINOISE*

*La Chine communiste met l'accent sur le développement de l'industrie lourde et sur la formation des cadres. Ici, des ouvriers discutent des problèmes de production. (Chevallaz 1962 : 335)*

Cette distinction témoigne, à notre avis, de la place encore fragile de la photographie comme document et source historique en comparaison avec des péri-textes iconographiques plus traditionnels.

Pour conclure, en consultant pour chaque manuel les sources de leurs illustrations, le croisement des péri-textes iconographiques avec leur provenance met en évidence que vingt-trois illustrations — parmi lesquelles on trouve neuf cartes dont cinq retravaillées — pour le manuel Giddey proviennent directement du manuel primaire Grandjean & Jeanrenaud. De son côté, le manuel Chevallaz ne s'y approvisionne que pour huit péri-textes, tous péri-textes confondus. Si le Giddey puisait son texte principal auprès du Michaud, son outillage documentaire est très largement issu du Grandjean & Jeanrenaud, soit au total plus d'un quart du total des péri-textes présents, dont la majeure partie est réemployée dans les pages ou les chapitres d'histoire suisse. L'hybridation est ici complète. Par contre, les sources des illustrations sont plus diversifiées dans le Chevallaz qui ici, comme pour le texte principal, crée le genre du manuel d'histoire vaudois du secondaire consacré au monde contemporain.

## **8.6 Les manuels et leurs péri-textes textuels**

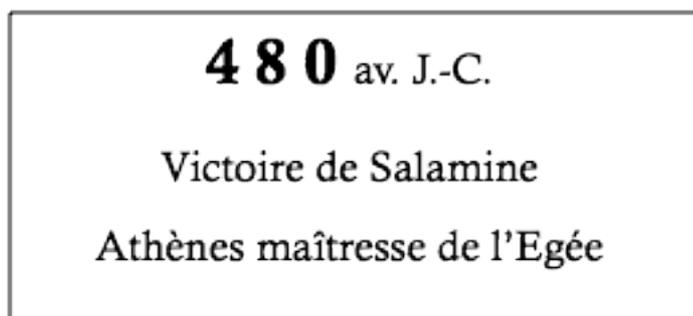
Le tableau 38 (Annexe 1 p. 411) confirme le caractère singulier de chaque manuel de la collection. Il y a une volonté de différencier les manuels mis à la disposition des élèves en fonction de leur âge. Plus les élèves sont jeunes et plus le manuel comporte des éléments de nature pédagogique. Plus les élèves sont âgés et plus le manuel se doit de ressembler à un livre d'histoire ou à un abrégé. Plus la marge de manœuvre de l'enseignant-e est grande ainsi que sa responsabilité et plus le manuel perd symétriquement les éléments liés à la pédagogie. Cela est particulièrement sensible en comparant le manuel Chevallaz avec ses deux autres compères.

8.6.1 Badoux E. & Déglon R. (1958). Histoire générale des origines au XIII<sup>e</sup> siècle. Lausanne: Payot, 352 pages, 23,5 x 17 cm

Au niveau de son organisation formelle, et en complément aux éléments communs aux trois manuels de la collection énumérés en préambule (voir point 8.3, p. 143), le texte principal «*qui doit être compris et assimilé*» (Préface : 3), est complété par les éléments suivants :

- une numérotation, démarrant avec le chiffre 1 et s'achevant au chiffre 275 pour un manuel de 283 pages, accompagne les titres des sous-chapitres ;
- des sous-titres de deux niveaux de caractères différents en gras et habillant le texte peuvent accompagner les paragraphes numérotés ;

- des alinéas en petits caractères apportant des précisions supplémentaires et qui sont à lire ;
- des lectures identifiées comme telles avec un titre souligné en majuscules ; il s'agit pour l'essentiel de textes d'historiens ou de paléontologues adaptés comme celui de Leroi-Gourhan pour le paléolithique (p. 11), d'écrivains comme celui de Chateaubriand consacré à l'aspect des guerriers francs (p. 210) ou d'extraits de sources adaptés comme la satire des métiers (p. 27) ;
- des notes en bas de page ;
- dans le corps principal du texte, certaines dates sont encadrées, des noms de personnes ou de lieux sont mis en italique, parfois en gras ;
- parfois des questions sont insérées à la fin d'un point dans le corps du texte ; elles sont identifiées avec un titre en italique et en majuscules. (Ex. : *QUESTIONS. - 1. Quel trait de la vieille tradition germanique rappelle le passage du Coran promettant le paradis aux héros ?* à la page 220) ;
- chaque chapitre est conclu par un résumé ;
- trois rubans chronologiques sont intégrés lors de la présentation de la préhistoire (notions générales, p. 5), de Rome (quatrième partie, p. 121) et du Moyen-Age (cinquième partie, p. 205) ;
- en fin de chapitre, une date essentielle, voire deux — et donc à retenir — , peut figurer après le résumé sous forme de cartouche sur le modèle de la page 97 :



- un lexique historique figure avant la table des matières finale; dans le texte principal les mots présents dans le lexique sont accompagnés d'un astérisque (\*) ; d'autres mots sont mis en gras dans le texte principal, mais ne renvoient pas au lexique.

A cet ensemble d'éléments, il faut associer une typographie en gros caractères, une organisation aérée des pages et une abondance d'illustrations. Cet ensemble d'éléments rompt avec le modèle de l'abrégé de la précédente collection pour se rapprocher du modèle du manuel du primaire. La Préface de Georges Panchaud ne manque pas de souligner la volonté d'offrir un manuel adapté à de jeunes élèves :

*Tâche d'autant plus difficile que cet ouvrage s'adresse à des enfants peu aptes encore aux vues synthétiques.(...)*

*Nous avons adopté pour ce premier volume un grand format et de gros caractères qui conviennent aux jeunes enfants.(...)  
(Panchaud 1957 : 3)*

Mais cet agencement poursuit aussi des objectifs pédagogiques et didactiques, car il formalise également la démarche que le professeur d'histoire doit adopter dans son cours en utilisant le manuel :

*L'exposé est divisé en paragraphes qui constituent chacun une unité. A côté du texte principal qui doit être compris et assimilé, les alinéas en petits caractères apportent des précisions supplémentaires qui feront l'objet d'une simple lecture expliquée.(...)*

*Les lectures, questions, cartes et tableaux apportent une touche pittoresque ou incitent l'enfant à la réflexion. Les résumés en fin de chapitre l'aideront à discerner et à mémoriser les grandes lignes des événements. Des cartouches encadrent les dates que nous jugeons indispensables de retenir. (Panchaud 1957 : 3-4)*

Désormais, l'élève et l'enseignant sont pris en charge. Les temps ont changé depuis la précédente collection où, si les auteurs s'étaient «*efforcés d'employer une langue simple et de présenter les événements d'une façon qui soit compréhensible à des enfants*», ils avaient «*renoncé*» aux «*Lectures*» en indiquant seulement en fin de chapitre des ouvrages «*où les maîtres pourront trouver les textes qui leur permettront d'illustrer leurs leçons.*» (Gilliard 1938 : 5-6.)

La réforme scolaire de 1958 a ouvert plus largement ses portes aux élèves issus de la classe moyenne et désormais les maîtres secondaires auront à se former auprès du *Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire* (SPES). Père du nouvel institut de formation et impliqué dans la réforme du secondaire, Georges Panchaud ne peut l'oublier et fait entrer la pédagogie jusqu'au sein des manuels d'histoire. Par contre, le manuel Chevallaz ne reprend pas à sa charge l'ensemble du dispositif didactique mis en place par les deux autres manuels. En effet, dans sa version de 1957, il ne comprend ni cartouche de date, ni exercice, ni aide-mémoire, ni aucune conclusion de partie comprenant un tableau chronologique de synthèse.

8.6.2 Giddey, E. (1957). Histoire générale du XIV<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle. Lausanne: Payot, 308 pages, 22x15,5 cm

(a) Éléments communs avec le manuel Badoux & Déglon

Au niveau pédagogique et didactique, un aide-mémoire en fin de chapitre, équivalent au résumé du Badoux & Déglon, et des exercices, remplaçant les questions du précédent volume, encadrent le travail des élèves en classe et à domicile. Nous retrouvons également le lexique en fin d'ouvrage et les cartouches chronologiques placés à la fin d'un chapitre.

(b) La subdivision du texte principal

Le texte principal du manuel lui-même comporte deux tailles de caractères ; les passages de plus petite taille apportent des éléments complémentaires de fonctions différentes. On peut identifier les fonctions principales suivantes :

- l'équivalent d'une note bas de page :

*Cette division de l'Eglise fut appelée le Grand Schisme.*

*On appelle quelquefois cette division le Grand Schisme d'Occident par opposition au Grand Schisme d'Orient, qui est la séparation de l'Eglise orthodoxe de l'Eglise romaine, survenue au XI<sup>e</sup> siècle. (Giddey 1957 : 90)*

- un extrait de source à caractère de citation et équivalant à un effet de réel:

*les rois, disait [Richelieu], sont la vivante image de la Divinité... En matière de crime d'Etat, il faut fermer la porte à la pitié, et mépriser les plaintes des personnes intéressées et les discours d'une populace ignorante, qui blâme quelquefois ce qui lui est le plus utile... Il faut par nécessité qu'un prince soit sévère pour détourner les maux qui se pourraient commettre. (Giddey 1957 : 190)*

- un supplément d'informations :

*Les trois principaux impôts furent, dès ce moment : [...]  
(Giddey 1957 : 50)*

- un texte illustratif, argumentatif et/ou explicatif, voire anecdotique :

*Un Espagnol rentrant d'Amérique la bourse bien garnie pouvait s'il le désirait se procurer de la nourriture, des habits, des objets manufacturés, les payer beaucoup plus cher que n'auraient pu le faire ses ancêtres du siècle précédent. Comme la quantité des produits mis en vente ne s'était guère accrue, les négociants cédaient leurs marchandises de préférence à ceux qui en offraient un prix élevé. D'où l'augmentation des prix. (Giddey 1957 : 106)*

*Tandis que les chefs discutaient se passa l'épisode de la soupe au lait de Kappel. Un des soldats apporta un grand baquet de lait et le plaça sur une ligne qui séparait les positions des deux partis. Des soldats des deux armées accoururent. On mit des morceaux de pain dans le lait et catholiques et protestants se mirent à manger fraternellement. [...]. Cet épisode prouve que la vieille amitié qui avait uni les Suisses n'était pas encore entièrement morte. .  
(Giddey 1957 : 138)*

### (c) Les exercices en fin de chapitre

Précédemment analysés, quatre questionnaires présents en fin de chapitre du manuel Giddey comportaient des exercices ou des questions en rapport avec un ou plusieurs périclives iconographiques présents dans le chapitre étudié ou dans plusieurs chapitres. Ces questionnaires ont été mis en rapport avec le niveau de complexité des tâches demandées aux élèves et celles-ci portaient du simple (restitution, compréhension) pour évoluer vers le plus complexe (analyse). De plus, leur niveau de complexité s'élevait entre les deux années de scolarité auxquelles ce manuel était destiné. Qu'en est-il maintenant pour l'ensemble de ces questionnaires? Premièrement, nous les avons regroupés en famille de tâches. En second lieu, nous avons quantifié leur utilisation. Enfin, nous les avons listés en fonction de la complexité de la tâche.

Au final, la tâche des élèves consiste à

- répondre à des questions (13 occurrences) ;
- faire un exercice de vocabulaire (9 occurrences) ;
- dater, classer (6 occurrences) ;
- rechercher de l'information dans le manuel et dans des ouvrages complémentaires (3 occurrences) ;
- réaliser un résumé à l'aide d'un modèle (2 occurrences) ;
- réaliser une carte, un schéma (2 occurrences) ;
- comparer, différencier (4 occurrences) ;
- donner son avis (1 occurrence).

Cet aperçu permet de saisir les attentes relatives au travail des élèves en classe d'histoire. Si le travail des élèves du secondaire consiste essentiellement à répondre à des questions et à établir un vocabulaire historique ou non (niveau 2 de la taxonomie de Bloom), il est à signaler que le manuel attend également des élèves, mais dans une moindre mesure, que ceux-ci développent des savoir-faire propres à l'historien : dater, rechercher de l'information dans diverses sources, comparer, différencier et réaliser un résumé, une carte ou un schéma.

Par ailleurs, pour réaliser ces tâches, les élèves ne s'appuient pas uniquement, ou forcément, sur le texte principal du manuel. Il peut être demandé aux élèves d'utiliser d'autres outils (dictionnaire, encyclopédie, atlas) et les élèves sont ainsi confrontés à la diversité des outils de l'historien pour construire son discours. Par là-même, les élèves peuvent aussi être mis en présence d'un autre discours que celui proposé par leur manuel. Il ne s'agit pas d'un univers fermé tel le manuel Grandjean & Jeanrenaud. Ces intentions différencient fortement le manuel Giddey de son équivalent du primaire.

En outre, dans certains cas, les réponses à fournir relèvent non pas du manuel, mais de la culture générale qu'ont ou n'ont pas les élèves. Ainsi, en page 119 (Giddey, 1957), la première question de l'exercice demande aux élèves:

*1. Au début du XIX<sup>e</sup> siècle, les Suisses renoncèrent au service mercenaire. Il existe pourtant, aujourd'hui encore, un corps de troupes suisses servant un souverain étranger. Qu'en est-il? Où réside-t-il?*

Au final, c'est une version différente de ce qu'est l'histoire qui est présentée aux élèves. Il ne s'agit plus seulement de réciter les passages-clés du manuel. Les élèves travaillent également un certain nombre de savoir-faire qui peuvent les rendre autonomes dans la construction de leur savoir. De plus, la notion du travail sur des sources est initiée avec les exercices se rapportant aux périclives iconographiques. Même si ce n'est qu'à une seule reprise, ils ont aussi le droit d'avoir un avis et de le donner.

Ces exercices renforcent le dispositif et l'accent didactique du manuel Giddey comparé à ses prédécesseurs. Ils nous donnent un meilleur aperçu du modèle de leçon d'histoire préconisé par le manuel. Ce modèle de leçon reste centré sur le modèle d'un discours dispensé soit par le maître, soit par le manuel. Chaque fin de chapitre comprend un aide-mémoire des éléments qui doivent être retenus par l'élève et qui devront être, le cas échéant, restitués. Suivant les chapitres, une date et un événement plus particulier doivent également être retenus. Enfin, des exercices sont fournis qui initient l'élève au travail de l'historien ; celui-ci consiste avant tout à répondre à des questions et à maîtriser un vocabulaire historique (ou non). Dans un deuxième temps, l'élève peut compléter ses connaissances de base à l'aide d'autres outils, notamment des sources historiques qui lui permettent d'attester ou de vérifier ses connaissances d'un sujet. De plus, l'élève plus habile pourra développer des savoir-faire plus complexes comme réaliser un résumé, une carte ou un schéma. L'élève expert aura lui le droit de donner finalement son avis. La progression partant du premier niveau taxonomique pour atteindre le dernier niveau de l'évaluation suit les conceptions *behavioristes* de l'apprentissage et elle est en phase avec les conceptions didactiques et pédagogiques de l'époque, développées dans l'après-guerre.

Au terme de cet inventaire du travail demandé aux élèves, l'image et la réalité de la discipline enseignée diffèrent profondément, une nouvelle fois, entre le manuel Giddey et son homologue du primaire. En effet, le manuel Grandjean & Jeanrenaud est entièrement tourné vers la mémorisation par les élèves des éléments jugés essentiels et figurant dans le texte principal.

8.6.3 Chevallaz, G.-A. (1962). Histoire générale de 1789 à nos jours. Lausanne: Payot, 394 pages, 20,8x14,2 cm

Au niveau de son organisation formelle, sa préface présente le manuel comme étant différent des deux autres volumes, car les textes anecdotiques, les résumés (ou aide-mémoire) et le lexique historique «*n'ont pas paru indispensables dans le dernier volume*» (Panchaud 1957 : 3). Comme pour le manuel Giddey, le texte principal du manuel lui-même comporte deux tailles de caractères ; les passages de plus petite taille apportent des éléments complémentaires aux fonctions différentes. On y retrouve les fonctions identifiées au sein du manuel Giddey, à savoir

- l'équivalent d'une note bas de page ;
- un extrait de source à caractère de citation et équivalant à un effet de réel ;
- un supplément d'informations ;
- un texte illustratif, argumentatif et/ou explicatif.

Dans certains cas, des indications de nature bibliographique sont fournies en leur sein. Ainsi, à la page 292 (Chevallaz 1962), le texte secondaire correspond à un discours de Churchill à la Chambre des Communes et, à la fin de l'extrait, il est indiqué entre parenthèses : «W. Churchill, *La deuxième guerre mondiale*». De même qu'à la page 279 (Chevallaz 1962), il est indiqué après le compte-rendu d'annonces de journaux parues durant le New Deal: «(Pommery, *Aperçu d'histoire économique contemporaine*)». Par contre, on ne trouve plus de grandes dates encadrées en fin de chapitre ou de période. Néanmoins, en appendice, deux pages récapitulent les «*grandes dates de l'histoire*» de 500 000 av. J.-C. à 1945.

### 8.7 L'évolution de la collection

Durant sa longue carrière, la collection connut trois révisions de couverture<sup>94</sup>. A partir de 1968-1969, le format des manuels Giddey et Chevallaz s'aligne sur le format original du Badoux & Déglon. La collection gagne en identité «collective» et les manuels Giddey et le Chevallaz gagnent en dimension au bénéfice principalement des images et illustrations. Ces deux derniers manuels perdent la volonté de différenciation initiale.

En 1968-1969, la troisième édition apporte les changements les plus significatifs tant au niveau de la maquette qu'à celui du contenu des volumes. Cette maquette rend le livre plus épais en raison d'une trame de papier différente et d'une augmentation plus ou moins forte de la pagination due à une révision de la mise en forme. Avec le Badoux & Déglon, on constate que :

- les cartes, rubans chronologiques et schémas sont redessinés et sont réalisés en deux couleurs (brun et gris) ;
- les résumés sont insérés dans des encadrés de couleur brune<sup>95</sup> ;
- l'introduction d'une mise en page sur deux colonnes pour les lectures et les documents ;
- les documents sont désormais insérés dans des encadrés grisés ;
- la date à retenir et figurant en fin de chapitre voit son encadré entouré lui-même d'un cadre brun ;
- les numéros de paragraphes sont insérés dans un encadré brun ;
- les titres de paragraphes sont désormais dans la marge en non plus dans le corps du texte ;
- quelques documents ou illustrations changent, mais de manière non significative ;
- la maquette est globalement plus aérée.

Cependant, le texte principal du premier volume reste quasi identique, à quelques reformulations, déplacements d'illustrations ou de paragraphes de textes près.

---

94. Y compris celle des années quatre-vingt-dix dont la collection ne fut pas adoptée par le canton de Vaud.

95. Idem pour les aide-mémoire du Giddey.

Quelques titres de chapitres changent. Ainsi, le chapitre VII s'intitule désormais «*Des Crétois aux Achéens*» au lieu de «*La Grèce achéenne*» et le chapitre XIII de «*La civilisation grecque (I)*» devient «*La vie à Athènes*». Le chapitre V connaît un changement plus significatif et désormais l'Empire perse s'ajoute aux Phéniciens et aux Hébreux. Dans ce même chapitre l'intitulé du premier sous-chapitre change et «*Les peuples du croissant fertile*» deviennent «*Les peuples du Proche-Orient*».

Tant le Giddey que le Chevallaz connaissent des modifications comparables. Elles sont plus significatives dans la mesure où la collection a désormais une identité graphique et méthodologique plus forte. En outre, les trois volumes connaissent une numérotation continue des paragraphes de la première à la dernière page.

Dans le manuel Giddey, l'utilisation des deux couleurs met plus fortement en évidence la frise chronologique de la première partie et le tableau récapitulatif de fin de partie. De plus, la deuxième partie comprend désormais une frise chronologique en deux couleurs. En outre, des documents identifiés comme tels font leur apparition dans des encadrés grisés sur deux colonnes. Suivant les cas, il peut s'agir d'un texte illustratif, argumentatif et/ou explicatif, voire anecdotique qui, auparavant, figurait dans le corps du texte en petits caractères. Si le texte peut connaître quelques reformulations, les changements ne sont guère significatifs.

Pour sa part, le Chevallaz s'inscrit dans la même logique des changements que le Giddey, mais l'effet est beaucoup plus spectaculaire puisqu'il était le volume qui s'écartait le plus de l'idée de manuel par rapport aux deux autres. Son iconographie s'enrichit très notablement par rapport aux deux premières éditions. Les documents historiques sont désormais systématiquement mis dans des encadrés bruns. D'autres textes en plus petits caractères apparaissent généralement maintenant dans la marge et non plus dans le corps du texte. Mis à part la période la plus récente, le contenu du texte ne change pas. Le tableau 15 offre un premier état des modifications apportées au découpage de la matière. Concrètement, «*L'état du monde en 1973*» englobe désormais les chapitres qui auparavant s'intitulaient «*Les grandes puissances et l'Europe (1945-1961)*» et «*Le monde entre la guerre et la paix*» tout en révisant ces chapitres. Au niveau conceptuel, l'ouvrage consacre la division tripartite du monde entre un bloc communiste, un bloc occidental et le Tiers-Monde, terme qui fait une apparition remarquée (tableau 15).

Pour sa part, le chapitre consacré à la Suisse («*La Suisse dans un monde divisé*»), outre les pages relatant les événements jusqu'à l'actualité la plus récente, connaît un seul changement significatif se rapportant à l'attitude de la Suisse durant le second conflit mondial. Un paragraphe lui sera ajouté en 1974 :

*[La Suisse] eût pu faire davantage encore ; mais le Conseil fédéral jugea bon, pour des raisons économiques — le ravitaillement précaire — et politiques — la pression de nos voisins — de limiter le nombre des réfugiés et d'en refouler à la frontière. (Chevallaz 1974 : 441)*

**Tableau 15: Découpage de la période «1939-19.. - Les débuts de l'ère atomique»**

Edition 1957	Edition 1962	Edition 1974	Edition 1982
La deuxième guerre mondiale	La deuxième guerre mondiale	La deuxième guerre mondiale	La deuxième guerre mondiale
La préparation de l'après-guerre	La préparation de l'après-guerre	La préparation de l'après-guerre	La préparation de l'après-guerre
L'Organisation des Nations Unies (O.N.U.)	L'Organisation des Nations Unies (O.N.U.)	L'Organisation des Nations Unies (O.N.U.)	L'Organisation des Nations Unies (O.N.U.)
La «guerre froide»	La «guerre froide»	La «guerre froide»	La «guerre froide»
L'émancipation des peuples coloniaux	L'émancipation des peuples coloniaux	L'émancipation des peuples coloniaux	L'émancipation des peuples coloniaux
Le mouvement des sciences et des arts	Le mouvement des sciences et des arts	Le mouvement des sciences et des arts	Le mouvement des sciences et des arts
Le monde entre la guerre et la paix	Les grandes puissances et l'Europe (1945-1961)	L'état du monde en 1973	L'état du monde en 1973
La Suisse dans le monde divisé (1914-1956)	Le monde entre la guerre et la paix	Le monde entre la guerre et la paix	Les événements mondiaux de 1973 à 1982
	La Suisse dans le monde divisé (1914-1956)	La Suisse dans le monde divisé (1914-1973)	La Suisse dans le monde divisé (1914-1982)

De même, deux extraits du rapport Bonjour, concernant la note remise par le ministre d'Allemagne à Berne suite au rapport du Grütli du général Guisan (1940), et deux autres relatifs aux réfugiés ainsi qu'un tableau sur les réfugiés entrés en Suisse de 1939 à 1945 sont intégrés comme documents. Il s'agit de la seule révision à caractère historiographique que connaîtront les trois volumes de la collection Panchaud en trente ans de présence dans les classes secondaires vaudoises. Sans que cela change néanmoins la vision portée par le manuel et son auteur sur le rôle de la Suisse pendant la dernière guerre mondiale.

### 8.8 Apparition d'un auxiliaire : le recueil de documents

En 1974, la nouvelle édition du Chevallaz est désormais accompagnée d'un recueil de documents<sup>96</sup>. Ce recueil de documents est divisé en vingt-six chapitres reprenant, pour certains, l'intitulé d'un des chapitres du manuel tel le chapitre 5 «*La locomotive et l'usine.*»

96. Bouquet F. & J.-J., Herman J. & Hubler L. (1974). *150 documents d'histoire générale : 1789 - 1973*. Lausanne : Payot, 183 p.

L'avant-propos du recueil en donne l'explication suivante :

*Au seuil du dernier quart du vingtième siècle, l'enseignement de l'histoire ne se conçoit plus sans le recours direct aux textes ; le temps n'est plus où la vérité définitive sortait des lignes du manuel et de la bouche du professeur ; l'esprit critique l'emporte sur l'esprit d'autorité, et l'histoire a tout à y gagner. (Bouquet & Bouquet 1974 : 5)*

En 1974, l'esprit de Mai 1968 paraît avoir gagné le corps professoral vaudois et nécessite l'adjonction de cet auxiliaire pour accompagner le manuel d'histoire contemporaine. De plus, depuis 1957, la composition du corps professoral a aussi évolué, avec la présence d'enseignants universitaires de plus en plus nombreux et au contact avec les évolutions de la science historique. Enfin, la crise des institutions se profile avec cette remise en cause de l'autorité du manuel et du professeur d'histoire. Plus largement encore, en s'en prenant uniquement au volume d'histoire contemporaine, rédigé par la figure de proue du radicalisme vaudois, Georges-André Chevallaz, tout juste élu au Conseil fédéral en 1973, c'est l'autorité du radicalisme vaudois qui est indirectement remise en cause.

Néanmoins, il est frappant qu'il soit nécessaire d'attendre 1974 pour que le modèle de la leçon d'histoire au secondaire vaudois instaure officiellement l'étude de document. En effet, dans l'enseignement de l'histoire en France, le recours à l'étude de documents est préconisé depuis le début du 20<sup>e</sup> siècle (Garcia & Leduc 2003).

Toujours est-il que l'apparition de ce recueil de documents signifie que le genre du manuel secondaire vaudois consacré à l'époque contemporaine est en crise à partir de 1974. Cependant cette crise est beaucoup plus large, car elle concerne le modèle même de l'enseignement de l'histoire. Il est néanmoins assez exceptionnel que cette crise soit officiellement reconnue à travers l'avant-propos de cet auxiliaire. Il est tout aussi exceptionnel de constater que désormais cohabitent un manuel jugé dépassé dans sa conception de l'enseignement de l'histoire et un auxiliaire censé incarner son dépassement. Nous y reviendrons dans la troisième partie.

## 8.9 Evolution ou tournant du genre «secondaire» ?

Après avoir présenté en détail cette collection, il nous faut maintenant répondre à notre question initiale. Pour ce faire, nous disposons du plan de route original de Georges Panchaud. En effet, en 1951, Georges Panchaud, de retour de Bruxelles et d'un stage d'étude de l'UNESCO, publiait, dans la *Revue de l'enseignement secondaire suisse*, un article sur l'amélioration des manuels d'histoire. En conclusion de son article, il terminait par sept remarques suggérées par la comparaison des manuels d'histoire suisse avec ceux d'autres pays. Au début des années cinquante, la comparaison était rude et les manuels suisses n'en sortaient guère à leur avantage. Nous reprendrons cinq des sept points du constat de Georges Panchaud qui ont un rapport avec notre travail<sup>97</sup> que nous éclairerons immédiatement après avec les résultats de notre travail.

*1. Nos manuels d'histoire ont étonné par leur aspect aride et abstrait. Bien imprimés, ils sont par contre pauvrement illustrés et manquent de documents et de schémas. Ils semblent faits pour un enseignement passif. Il existe un réel désaccord entre nos méthodes pédagogiques assez modernes et nos manuels trop traditionnels. Quelques exceptions confirment cette règle: l'Histoire suisse de Jeanrenaud et Grandjean, entre autres. (Panchaud 1983 : 220)*

Le constat est fort sévère et la voie à suivre pour la nouvelle collection dont Georges Panchaud aura la charge est donnée : le Grandjean & Jeanrenaud est hissé comme modèle à suivre. Nous pouvons aussi relever l'innovation que constitue l'introduction de frises chronologiques sous la forme de schémas dans le manuel Giddey, de même que l'utilisation nouvelle de schémas, graphiques, organigrammes, tableaux et infographies dans le manuel Chevallaz.

Georges Panchaud exprime également la volonté de faire correspondre le manuel avec la pédagogie prônée. Au travers de ses jaquettes de couverture, la nouvelle collection de manuels du secondaire rompt avec la tradition de l'abrégé, ce qui la rend «moins aride» et la rapproche du manuel primaire. L'axe du changement pédagogique s'incarne plus particulièrement dans les deux premiers volumes de la collection, notamment avec les cartouches chronologiques, les aide-mémoire (puis plus tard les résumés) ainsi que les exercices de fin de chapitre. La différenciation observée entre les différents volumes de la collection s'explique aussi sous l'angle pédagogique, puisqu'en 1952, Georges Panchaud dresse les lignes de l'enseignement de l'histoire en fonction de l'âge des élèves dans une optique fortement inspirée par Piaget et ses stades de développement de l'enfant :

---

97. Le cinquième point de Georges Panchaud concerne la présence de manuels d'autres pays dans les bibliothèques des établissements et le sixième le fait que tous les élèves devraient suivre pendant un certain temps au moins un enseignement d'histoire générale et pas uniquement d'histoire nationale.

*Pour les enfants au-dessous de douze ans, le sens historique consistera à se représenter la façon dont ils auraient vécu, eux enfants à telle époque, ou celle dont vivent d'autres enfants dans le monde. Les connaissances élémentaires s'acquerront en rapport avec le milieu propre de l'enfant (famille, école, etc.) et avec ses besoins fondamentaux (nourriture, gîte, vêtement...) [...] Pour faire sortir l'enfant de son égocentrisme naturel, on fera appel à son imagination avant de s'adresser à sa mémoire.*

*Vers l'âge de douze ans, les besoins immédiats de l'enfant changent ; on utilisera son besoin d'agir (visites de monuments, utilisation de documents, dessins...), son esprit de collectionneur (recherches, enquêtes, illustrations de cahiers...), son besoin d'admiration et d'imitation (biographies de grands hommes...) son instinct communautaire (travail en équipe...).*

*Ce n'est qu'à partir de quinze ans que les problèmes historiques, plus abstraits, pourront être abordés et que des perspectives pourront être esquissées. (Panchaud 1952 : 57-58)*

Désormais, le manuel d'histoire prend une forme plus prescriptive avec des exemples d'enseignement attendu. En procédant de la sorte, le manuel contredit quelque peu la modernité de l'enseignement de l'histoire dispensé en classe. En effet, nul besoin d'être prescriptif si les enseignants le réalisaient spontanément. Simultanément à l'introduction de la nouvelle réforme et des nouveaux manuels, le Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire (SPES) est créé et indique le travail qui reste à mener avec les futurs enseignants pour modifier les pratiques existantes.

Dans un autre article paru en 1948, Georges Panchaud évoquait les fortes critiques adressées durant la guerre à l'enseignement secondaire :

*Ces attaques visaient avant tout la surcharge des programmes et des devoirs à domicile, l'abus de la note scolaire. On critiquait la part excessive faite à la mémorisation, le caractère encyclopédique de l'enseignement, son intellectualisme, ses méthodes de sélection qui poussent l'élève aux abois à tricher et à mentir. [...] (Panchaud 1983 : 89)*

Dès la fin de la Deuxième Guerre mondiale, des réformes s'amorcent et s'annoncent. La question de l'adéquation du personnel enseignant se pose avec acuité :

*Naturellement ce projet [d'école moyenne proposé par le député genevois Albert Dupont-Willemin<sup>98</sup>] a soulevé de nombreuses objections, dont la plus sérieuse est que le personnel enseignant secondaire n'a pas, à l'heure actuelle, la formation pédagogique et psychologique nécessaire pour cette tâche essentielle d'orienteur qui lui serait confiée. (Panchaud 1983 : 93)*

---

98. Prévoyant un cycle d'observation avant l'orientation des élèves, ce projet genevois comprenait des caractéristiques comparables avec la nouvelle loi scolaire vaudoise adoptée en 1956, puisque celle-ci instaure pour les deux premières années du collège secondaire (11-12 ans) un cycle d'observation avant d'orienter les élèves dans les différentes sections.

La formation des maîtres et la réalisation de nouveaux moyens d'enseignement marchent donc de concert au début des années 1950.

*2. Le plan de nos manuels d'histoire générale est beaucoup trop inspiré des manuels français. De ce fait, nos ouvrages ne sont pas assez ouverts au monde tout entier. Il y a déséquilibre entre la place consacrée à la France et celle accordée aux autres nations. (Panchaud 1983 : 220)*

Comme pour la collection Gilliard, Georges Panchaud veut également se soustraire au modèle français, mais pour des raisons toutes différentes qui se résument en un mot : ouverture au monde. Avec le manuel Giddey, cet objectif est loin d'être atteint. Pour le volume consacré à l'histoire contemporaine, le poids et la place accordés d'abord à la Révolution française et seulement après à la Révolution industrielle indiquent également que cet objectif n'est pas véritablement atteint. Sans parler qu'après le manuel Grandjean & Jeanrenaud, le modèle qui semble avoir influencé nos auteurs est le Malet & Isaac.

*3. La part faite à l'histoire politique, militaire et diplomatique est considérable. Il conviendrait d'orienter notre enseignement davantage sur les faits de civilisation (à titre de curiosité, signalons qu'un ouvrage américain consacre à Pestalozzi deux pages contre une et demie à Napoléon). (Panchaud 1983 : 220)*

Cette volonté est également exprimée au sein des préfaces de la collection. Cependant, à la lecture des manuels, l'axe principal du texte des manuels reste centré sur une histoire politique et militaire. L'histoire de la civilisation occidentale prédomine et, dans certains cas, l'histoire d'autres civilisations n'est envisagée que dans son rapport avec l'Occident. Par contre, avec le dernier volume, l'histoire économique et sociale fait une entrée remarquable. Sur le plan historiographique, le manuel Chevallaz est sans aucun doute le plus innovateur des trois, alors que les deux autres jouent la carte de l'innovation sur le plan pédagogique.

*4. Notre manière de présenter l'histoire est considérablement plus objective que celle de la plupart des autres pays. Mais cela tient à l'absence de tout impérialisme helvétique. L'objectivité de nos manuels pourrait être accrue en appliquant le système des consultations réciproques entre cantons catholiques et protestants et aussi avec nos voisins immédiats. (Panchaud 1983 : 220)*

Ce chapitre ne portait pas sur la question de l'objectivité. Par contre, les préfaces des manuels Giddey et Chevallaz nous indiquent que l'abbé Charles Journet de Fribourg a été consulté sur les questions religieuses ainsi que, pour le manuel Giddey, le professeur Henri Meylan à Lausanne.

*7. Enfin, il convient de se demander s'il faut faire une place à l'école aux problèmes d'actualité, à ce que les Anglo-Saxons appellent «Current affairs» ou «Social studies». (Panchaud 1983 : 221)*

Hormis le fait que le troisième volume de la collection traite de l'après-guerre jusqu'à une actualité récente au moment de sa publication, ce point n'est pas suivi d'effet dans la collection Panchaud.

Au final, par rapport au plan initial proposé en 1951 par Georges Panchaud, la rupture de la collection par rapport à la précédente est perceptible, mais reste à ce stade limitée. Le caractère le plus évident réside dans les éléments d'hybridation du manuel secondaire avec le manuel du primaire vaudois. Néanmoins le modèle de l'histoire présenté aux élèves du secondaire diffère toujours du modèle présenté aux élèves du primaire. Cette distinction est principalement perceptible grâce à certains exercices proposés aux élèves du secondaire. Ceux-ci vont dans le sens d'une initiation à la méthode historique, dimension absente du manuel primaire.

Avec la disparition du volume spécifique consacré à l'histoire suisse, un deuxième élément paraît rompre avec le dispositif précédent. Cependant, l'observation plus fine de cette intégration offre un tableau plus nuancé. En effet, de manière générale, les chapitres d'histoire suisse restent bien distincts des autres chapitres. De plus, l'histoire générale est conçue comme une juxtaposition d'histoires nationales au même titre que dans la précédente collection. Dès lors, l'histoire suisse est élevée au même niveau que l'histoire de France, d'Angleterre ou d'Italie dispensées par le manuel. Enfin, le récit s'organise toujours sur une base chronologique et centre son propos autour d'une histoire politique et militaire.

Concernant le traitement de l'histoire suisse, d'autres similitudes existent encore avec la collection précédente. En premier lieu, l'histoire suisse n'apparaît en tant que telle que fort tardivement en sixième année avec le Pacte de 1291. Elle n'interfère pas avec le manuel consacré aux humanités classiques (Antiquité). De plus, particulièrement avec le deuxième volume de la collection, les axes principaux de l'histoire suisse restent articulés autour du récit de la naissance de la Confédération jusqu'à la bataille de Marignan et celui de la Réforme. Enfin, l'histoire économique et sociale en Suisse n'est traitée que fort marginalement, y compris dans le troisième volume de la collection.

Qu'en est-il maintenant de cette collection si nous la replaçons dans un cadre comparatif plus large et notamment en rapport avec les manuels d'histoire français de la même époque? Au chapitre précédent, en référence au travail réalisé par Nicole Lucas pour la France, nous avons déterminé que la collection Gilliard faisait partie des collections les plus traditionnelles et les moins novatrices. Cette dernière notait d'ailleurs, à partir de 1957, un changement significatif dans le modèle du manuel d'histoire du secondaire français avec l'arrivée du modèle illustratif (Lucas 2001 : 158). Désormais, en France, le manuel illustre/éclaire le cours, il complète le travail de la classe par des exercices (notamment par une initiation à la démarche historique), il comporte des faits de civilisation et enfin il aide les élèves à réviser les devoirs donnés par le professeur. En outre, les méthodes préconisées cherchent à favoriser les méthodes actives (énoncer, rendre vivant, démontrer, utiliser les capacités visuelles et auditives des élèves). Nicole Lucas qualifie cette nouvelle période qui court de 1957 à 1970 de «*temps de la rénovation*»: «*on approfondit l'analyse des buts et des méthodes [de l'enseignement de l'histoire] et on intègre l'échelle nationale à la dimension européenne*» (Lucas 2001 : 111). Dans les programmes opérant leur mue entre 1957 et 1961,

*les maîtres-mots d'alors sont histoire des civilisations, tableaux de synthèse et histoire contemporaine, où la part de l'histoire économique et sociale est plus développée. (Lucas 2001 : 112)*

et les manuels fournissent «*la chambre d'écho fidèle*» de cette métamorphose. A la source de cette mutation, Nicole Lucas remonte au premier stage de l'UNESCO organisé en 1947. Le rythme de ces stages se révélera d'ailleurs soutenu puisque lorsque Georges Panchaud participe au séminaire de Bruxelles en 1951, on en est déjà au onzième. Ce dernier regroupe alors des représentants de vingt-quatre Etats (Panchaud 1983 : 217). Avec des personnalités comme Georges Panchaud, la Suisse est présente pour le plus grand profit de la future collection de manuels d'histoire du secondaire vaudois. Lors de sa parution, cette collection de manuels est véritablement fille de son temps, contrairement à la précédente. De ce côté-ci, nous pouvons parler de tournant plus que d'évolution.

Le dernier tournant auquel participe la collection Panchaud réside dans le poids désormais considérable pris par l'histoire contemporaine démarrant en 1789 avec la Révolution française pour déployer son champ d'action jusqu'aux faits les plus récents de l'après 1945. La collection Panchaud institue la catégorie du manuel d'histoire pour l'époque contemporaine. Ce dernier manuel de la collection rompt aussi avec ses prédécesseurs par la place qu'il octroie à l'histoire économique et sociale ainsi que par l'intégration d'éléments relevant de l'instruction civique. Par contre, lors de la première édition, il est le plus traditionnel des trois concernant ses composantes pédagogiques. En outre, Georges Panchaud nous a précisé dès 1952 la mission nouvelle de ce manuel qui doit

*élargir la vision du monde de nos élèves en leur parlant de l'histoire des nations qui aujourd'hui mènent le monde et s'affrontent.*  
(Panchaud 1952 : 56)

Dans ce monde bipolaire, la Suisse officielle a déjà choisi son camp en intégrant l'actuelle OCDE, et c'est celui des Etats-Unis. Le manuel d'histoire vaudois en fait de même puisqu'avec les stages de l'UNESCO, Georges Panchaud participe à un forum auquel ne sont présents ni l'URSS, ni les délégués de l'Europe de l'Est. Il nous faut donc intégrer une nouvelle variable. En effet, le discours des manuels d'histoire vaudois est aussi déterminé, outre des dimensions pédagogique ou historiographique, en fonction du contexte international et politique au sein duquel la Suisse évolue. En 1939, ce contexte est fortement à l'heure du repli sur soi alors que l'orage extérieur gronde et que la Deuxième Guerre mondiale va éclater. La *Défense spirituelle* forme alors le socle sur lequel l'écriture des manuels s'appuie. Après 1945, c'est la Guerre froide et la bipolarisation qui fournissent les finalités de l'enseignement de l'histoire et de l'écriture des manuels d'histoire vaudois. Cependant, seuls les élèves du secondaire y sont confrontés, car les élèves du primaire resteront eux jusqu'à la réforme de 1984 toujours soumis au modèle issu de la *Défense spirituelle*. A première vue, il n'est donc pas souhaité qu'ils disposent des mêmes outils de compréhension du monde qui les entoure et ils sont exemptés du sixième principe énoncé par Panchaud en 1951 :

*6. Aucun élève ne devrait quitter l'école sans avoir reçu pendant un certain temps un enseignement d'histoire générale. Il n'est pas normal que dans un monde où les nations sont dans tous les domaines interdépendantes les unes des autres, l'enseignement de l'histoire soit uniquement national.* (Panchaud 1983 : 221)



## 9. La collection Bourgeois & Rouyet : une école, deux versions

### 9.1 Présentation des manuels

En 1986, au moment de l'introduction de la réforme scolaire votée en 1984, le Service de l'enseignement secondaire du Département de l'instruction publique et des cultes (DIPC) prit la décision de doter les élèves d'un nouveau manuel d'histoire. Un des effets de la réforme consistait à regrouper tous les élèves au sein d'un secondaire inférieur, désormais organisé en filières depuis la 6<sup>e</sup> année (voies secondaires prégymnasiale, générale et terminale à options) et non plus en ordres scolaires distincts (collège, primaire supérieur et primaire). Tant le Grandjean & Jeanrenaud ne couvrant que l'histoire suisse que la collection Panchaud uniquement destinée aux élèves des collèges ne pouvaient convenir en l'état aux nouveaux programmes adoptés, certes basés sur le programme des anciens collèges, mais destinés à tous les élèves, toutes voies d'enseignement confondues.

A partir du moment où le DIPC déclina l'offre de Payot consistant en une nouvelle édition revue de la collection Panchaud, une commission d'étude et de référence (CRL) fut constituée. Elle se composait d'enseignants représentant toutes les voies du secondaire inférieur et tous les degrés d'enseignement de la 5<sup>e</sup> à l'université. Ses missions consistaient à élaborer la conception générale de l'ouvrage et procéder au choix des auteurs, à proposer à Pierre Cevey, chef du Département, un éditeur privé et à superviser le travail des auteurs<sup>99</sup>.

Par la suite, deux directeurs de collection furent désignés. Issus de la commission (CRL), M. Claude Bourgeois (directeur des écoles secondaires de Vevey, président de la CRL) et Mme Dominique Rouyet (conseillère pédagogique pour l'histoire au DIPC) endossèrent cette responsabilité.

Dans l'intervalle séparant l'élaboration de la publication de cette nouvelle collection, il fut décidé de recourir à deux volumes des éditions Bordas, spécialement conçus pour les cantons romands à partir d'une collection destinée aux élèves français des collèges<sup>100</sup>, et au volume *Histoire de la Suisse*, paru en 1984 aux Editions Fragnière (Fribourg) et adopté par les cantons de Fribourg (initiateur du projet), Genève, Neuchâtel et du Valais.

---

99. Pour la présentation de cette nouvelle collection, nous avons principalement utilisé Bourgeois C., Rouyet D. (1997).

100. Les Bordas furent familièrement appelé Bordas I et Bordas II. Le premier porte le titre *De la préhistoire à la Renaissance* et le second *De la Réforme à nos jours*.

Parmi les options de base retenues par la commission (CRL), une des plus importantes fut la décision de réaliser deux versions distinctes des manuels pour les quatre dernières années de la scolarité obligatoire (6<sup>e</sup>-9<sup>e</sup>) : une version A, rédigée par des équipes composées de chercheurs universitaires de l'Université de Lausanne, pour les élèves de pré-gymnasiale, et une version B — adaptée de la version A par Raymond Darioly, enseignant non universitaire, pour les 6<sup>e</sup>-7<sup>e</sup> et Claude Bourgeois, co-directeur de la collection et directeur du collège de Vevey, pour les 8<sup>e</sup>-9<sup>e</sup> — destinée aux élèves de terminale à options. Les maîtres des élèves de la voie générale avaient le choix de la version A ou B.

**Tableau 16: Les caractéristiques éditoriales de la collection Bourgeois & Rouyet**

	<b>collection Bourgeois &amp; Rouyet</b>
<b>Directeurs de collection</b>	Daniel Bourgeois & Dominique Rouyet
<b>Auteurs</b>	Des auteurs spécifiques pour chaque volume de la collection
<b>Genre d'histoire</b>	Trois volumes d'histoire générale intégrant des chapitres d'histoire suisse. Les volumes <i>Moyen-Age. Temps modernes</i> et <i>L'époque contemporaine</i> sont déclinés chacun en deux versions, soit la A et la B (voir sous public visé)
<b>Conception éditoriale</b>	Cantonale (vaudoise)
<b>Éditeur</b>	L.E.P. (Loisirs et pédagogies) S.A. et Edipresse Livres S.A. à Lausanne
<b>Aire de diffusion</b>	Canton de Vaud essentiellement
<b>Format</b>	Grand format 28 cm
<b>Nombre d'éditions</b>	2
<b>Durée d'utilisation</b>	1994-....
<b>Public visé</b>	Élèves des écoles secondaires (5 <sup>e</sup> à 9 <sup>e</sup> année). Version A: élèves de la voie baccalauréat. Version B: élèves de la voie terminale à option. Pour les élèves de la voie générale, les maîtres peuvent choisir entre la version A ou la version B.
<b>Remarques</b>	A la 2 <sup>e</sup> édition (1996), les trois volumes se transforment en 5 volumes, soit un volume par année de programme. Seule la version B est conservée pour tous les élèves de 6 <sup>e</sup> à 9 <sup>e</sup> année.

Dans le cadre de ce chapitre, nous travaillerons uniquement sur la base de la version A. Au dernier chapitre de la troisième partie, la version B sera comparée à la version A.

Concernant la version A, deux premières constatations s'imposent. Premièrement, les auteurs ont choisis en fonction de leur parcours universitaire. Leur éventuelle charge d'enseignant est accessoire et ne les dispense pas de voir leur texte réécrit pour la version B par un auteur issu du monde scolaire (enseignant ou directeur d'établissement)<sup>101</sup>. Deuxièmement, la direction éditoriale est assumée par des cadres du Département de l'instruction publique et non par une personne issue du monde académique.

Trois volumes composèrent initialement la collection Bourgeois & Rouyet:

1. Charbonnet, A. & Mottas, F. (1996). *Histoire générale. L'Antiquité*. Lausanne: LEP Loisirs et pédagogie & Edipresse-Livres, 232 pages, 28 cm
2. Andenmatten, B., Asper-Brack M., Dubuis, P. & Morerod J.-D. (1994). *Histoire générale. Le Moyen-Age. Les temps modernes*. Lausanne: LEP Loisirs et pédagogie & Edipresse-Livres, 440 pages, 28 cm
3. Bourquin, J.-C., Clavier, A., & Tissot, L. (1995). *Histoire générale. L'époque contemporaine, 1770-1990 : version A*. Lausanne: LEP Loisirs et pédagogie & Edipresse-Livres, 466 pages, 28 cm

Contrairement à la première édition de la collection Panchaud, chaque volume est organisé à l'identique. A chaque année de programme correspondent environ 230 pages. Comme pour la collection Panchaud, il n'y a pas de volume spécifiquement consacré à l'histoire suisse ; les chapitres ou les pages y relatives sont intégrés à l'Histoire générale. En outre, le titre des ouvrages comprend également les étiquettes «classiques» de la périodisation historique (Antiquité, Moyen-Age, Temps modernes, Epoque contemporaine). Le titre fusionne ainsi à distance ceux des collections Gilliard et Panchaud. Désormais, cependant, la publication d'un *Livre du maître* accompagne chaque volume de la collection<sup>102</sup>. Il est réalisé par un ou plusieurs enseignants-e-s. Il s'agit d'une rupture importante tant par rapport aux collections précédentes des manuels du secondaire que du Grandjean & Jeanrenaud destiné aux élèves du primaire. Ce livre du maître nous sera utile pour déterminer la nature et la forme de la leçon d'histoire ainsi que le travail à réaliser par l'enseignant tels qu'attendus par l'institution scolaire.

---

101. Ainsi, pour la partie consacrée aux *Temps modernes*, Mme Marie Asper-Brack est également enseignante au gymnase.

102. Dans les faits, il s'agit de quatre livres du maîtres : un livre pour le volume consacré à L'Antiquité, un livre pour le volume *Le Moyen-Age. Les Temps modernes* et deux livres pour le volume *L'Epoque contemporaine*, soit un livre couvrant le programme de 8<sup>e</sup> année de 1770 à 1914 et un deuxième pour le programme de 9<sup>e</sup> année de 1914 à 1990. A la réédition de la collection en cinq volumes correspondront, par la suite, cinq livres du maîtres au nombre de pages comparables.

## 9.2 Jaquettes de couverture

La jaquette de couverture des deux premiers volumes publiés (figure 15), soit le volume consacré au *Moyen-Age. Temps modernes* et celui consacré à *l'Époque contemporaine, 1770-1990*, comprend tout en haut centré en majuscule l'intitulé, surmonté d'un léger filet, *Histoire générale*. Dans le premier tiers supérieur de la page, du côté droit et inscrit dans une bande noire faisant le tour de l'ouvrage, figure le titre du volume en blanc sur deux lignes (une ligne pour le *Moyen-Age* et une autre pour *Les Temps modernes*) ou trois lignes pour *l'Époque contemporaine 1770-1990*. Un espace intercalaire distingue chaque ligne du titre. Au recto de chaque volume, quatre documents historiques de la période étudiée (textes ou objets) en quadrichromie composent la jaquette et s'inscrivent au-dessus des bandes noires du titre. Ces documents sont entremêlés entre eux et détournés. Ils s'insèrent dans le fond blanc de la jaquette.

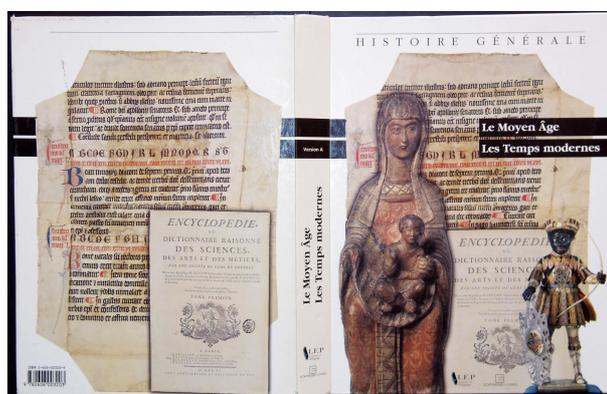
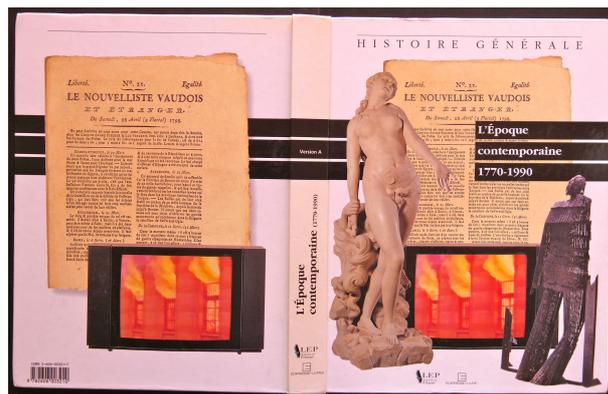


Figure 15: Jaquette de couverture Moyenne-Age - Temps modernes (Andenmatten & al.)

Concernant le volume consacré au Moyen-Age et aux Temps modernes, les documents vont par paires, c'est-à-dire deux documents par période réunissant à chaque fois un document textuel et un objet. Pour le Moyen-Age, il s'agit d'un feuillet de parchemin (martyrologe) de la seconde moitié du 13<sup>e</sup> siècle et d'une vierge en majesté en bois du 12<sup>e</sup> siècle. Pour les Temps modernes, nous avons la page titre du premier volume de la première édition de l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert et un Nègre automate surmontant une pendule automate de 1646.

Pour *l'Époque contemporaine*, le procédé est comparable puisque deux documents concernent le 19<sup>e</sup> siècle et deux autres le 20<sup>e</sup> siècle (figure 16). Cependant un seul document sur les quatre est un document textuel. Les documents sont les suivants: la statue *Eurydice* (1775) en marbre et réalisée par Antonio Canova, la première page du *Nouvelliste vaudois* du 28 avril 1798, la statue *Frontière* (1980) réalisée en métal par Francis Berthoud et un poste de télévision dans lequel est incrustée une image de l'incendie de la bibliothèque de Sarajevo (23 et 24 août 1992).

En bas de la jaquette (recto) figurent le nom et le logo des co-éditeurs (LEP et Edipresse-Livre). Sur fond blanc, le dos de la jaquette reprend deux des documents de la couverture (recto), soit un par période ou siècle. En bas, à droite, figure désormais le code-barre de l'ouvrage. Pour sa part, de haut en bas, la tranche de la couverture indique en horizontale la version du manuel (A ou B) inscrite dans une des bandes noires du titre du recto. En vertical, le lecteur peut lire le titre du volume. Finalement, le nom et le logo des co-éditeurs figurent au pied de la tranche.



**Figure 16: Jaquette de couverture *Epoque contemporaine* (Bourquin & al.)**

Globalement, nous sommes en présence d'une composition complexe de jaquette ainsi qu'en atteste la mention, en page 2 du volume *Moyen-Age. Temps modernes*, «*Conception et réalisation graphique: Création KA, Le Mont-sur-Lausanne*» ainsi que l'indication «*Recherche iconographique: Claire Camperio-Tixier, Lausanne*». Cette composition est «*fillette de son temps*» et marque les progrès de l'édition. En même temps, les documents proposés sont bruts et n'ont pas été travaillés pour se confondre avec la jaquette comme ceux de la collection Panchaud. De même, il ne s'agit pas de reproductions de gravures ou de documents iconographiques en noir/blanc. La jaquette est également «*fillette de son temps*» relativement à l'histoire qui est ainsi présentée et qui ne se limite pas à un seul type d'histoire, essentiellement politique comme jusqu'alors dans le paysage éditorial scolaire vaudois<sup>103</sup>. Nous sommes en présence d'une histoire globale (politique, religieuse, arts et sociétés, histoire intellectuelle, économique). La jaquette affirme ainsi que l'histoire se construit à l'aide de sources variées qui ne sont pas seulement écrites. Au niveau éditorial, les manuels présentés se rapprochent de la catégorie des beaux livres que l'on achète au moment des fêtes de fin d'année<sup>104</sup>.

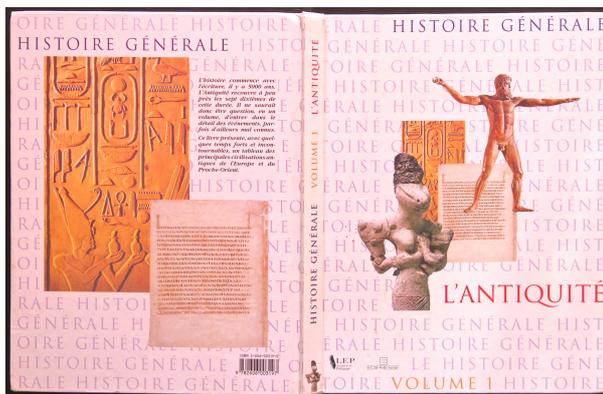
Avec la parution, en 1996, du troisième volume de la collection consacré à l'Antiquité, correspond un changement de jaquette non seulement pour ce seul volume, mais également pour les autres volumes de la collection. Ceux-ci sont réédités non plus en deux volumes, mais en quatre volumes. Chaque volume correspond désormais à une année de programme. Ce n'est d'ailleurs pas le seul changement pour la collection puisque la décision est prise également de ne publier que la version B de la collection. De plus, la numérotation des pages des volumes de la collection s'effectue en continu pour les faire correspondre avec un index nouvellement créé et édité dans une brochure éditée séparément.

103. Précisons que l'utilisation des Bordas I et II avait déjà introduit des jaquettes plus complexes. Cependant les sources proposées étaient de dimensions notablement réduites par rapport à cette collection.

104. Élément explicitement exprimé par la *Commission de lecture et de relecture* (CRL). (Bourgeois & Rouyet 1997 : 93)

*Qu'est-ce qui explique ces changements deux ans après la publication du premier volume de la collection?*

Premièrement, il n'est pas inutile de rappeler que le volume destiné aux élèves de 5<sup>e</sup> année et consacré à l'étude de l'Antiquité est le seul qui, dès le départ, ne se décline pas en deux versions. En effet, au moment de l'élaboration de la collection, la 5<sup>e</sup> année, première année du secondaire dans le canton de Vaud, regroupe les élèves dans des classes hétérogènes et cette année-là était, en 1994, une année de sélection-orientation. En outre, ce volume est le dernier à être publié en 1996, notamment en raison de divergences profondes entre les trois coauteurs qui ne seront plus que deux au moment de la publication. Le troisième, Fabien Loi Zedda, est indiqué comme collaborateur en page 2 en dessous du nom des deux auteurs. Deuxièmement, à la publication de ce dernier volume, correspond l'arrivée d'un nouveau chef de département et l'adoption par le Parlement, puis les citoyens vaudois d'une réforme scolaire qui repousse la sélection définitive au terme de la 6<sup>e</sup> année et non plus de la 5<sup>e</sup>. Dans la foulée, le chef de département, Jean-Jacques Schwaab, décide que seules les versions B seront désormais disponibles pour tous les élèves de 7<sup>e</sup> à 9<sup>e</sup> année. Il est certain que les critiques formulées à l'égard des coûts de réalisation des manuels expliquent en partie un tel choix, d'autant que les droits d'auteurs n'étaient à verser que pour les volumes de la version A. De même, les réactions suscitées par le poids des deux premiers volumes dans le cartable des élèves expliquent le fait de scinder la collection en cinq volumes au lieu de trois<sup>105</sup>.



**Figure 17: Jaquette de couverture *Antiquité* (Charbonnet & Mottas)**

Au niveau de la jaquette des manuels (figure 17), le volume relatif à l'Antiquité comporte les modifications suivantes par rapport à la première édition des deux premiers volumes :

- le titre *Histoire générale* se décline une fois en gras en haut à droite, puis en couleur plus claire sur l'ensemble de la jaquette, dos compris ;
- le titre du volume est indiqué en couleur, mais le cartouche disparaît ;
- les documents figurent toujours, mais sont réduits ;

105. Cette dernière explication concernant les critiques relatives au poids du volume est également avancée par les directeurs de la collection dans la *Revue historique vaudoise*. (Bourgeois & Rouyet 1997)

- le nom des co-éditeurs figure désormais en bas à gauche et ils précèdent l'indication «Volume 1» ;
- la tranche comporte de bas en haut : une icône reprenant l'image d'un des documents de la jaquette, le titre générique *Histoire générale*, l'indication du numéro de volume et enfin le titre du volume, à l'exemple de *L'Antiquité* pour la 5<sup>e</sup> année ;
- le code-barre du verso en bas de jaquette passe de gauche à droite<sup>106</sup> ;
- le dos de la jaquette comporte un résumé, composé à partir de l'Avant-propos de l'ouvrage.

Ces modifications concourent à diminuer l'effet «beau livre» de la première édition. Les mêmes modifications sont apportées aux rééditions des autres volumes.

### 9.3 Organisation des manuels

#### 9.3.1 Andenmatten, B., Asper-Brack M., Dubuis, P. & Morerod J.-D. (1994). Histoire générale. Le Moyen-Age. Les temps modernes

La table des matières figure aux pages 6 et 7 et à chaque page correspond une période historique correspondant elle-même à une année de programme. La première page correspond au programme de 6<sup>e</sup> année et la seconde au programme de 7<sup>e</sup> année du secondaire vaudois. Chaque période historique comprend un chapitre introductif, soit une *Introduction à l'histoire médiévale* et une *Vue d'ensemble* des Temps modernes qui font office d'introduction au programme scolaire de l'année concernée. L'histoire correspond ainsi, de la 5<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> années, à l'étude d'une période historique canonique par an : Antiquité (5<sup>e</sup>) - Moyen-Age (6<sup>e</sup>) - Temps modernes (7<sup>e</sup>).

Premier manuel publié par la collection, ce volume comporte une particularité apparaissant dès la lecture de la table des matières. Ce manuel n'est pas l'œuvre collective d'un groupe d'auteurs l'ayant rédigé, mais regroupe trois auteurs ayant rédigé la partie consacrée au Moyen-Age et une seule auteure pour les Temps modernes. D'un côté, les titres de partie, s'ils respectent un ordre chronologique partant des plus anciens jusqu'aux plus récents des événements historiques, offrent des entrées d'une histoire thématique qu'illustre le titre de la partie centrale du programme de 6<sup>e</sup> année, intitulé *L'Europe féodale*. De leur côté, les titres des parties et chapitres pour les Temps modernes sont clairement ancrés dans le chronologique avec pour chaque partie l'indication de sa couverture chronologique, à l'exemple de la première partie intitulée *1450-1560 L'humanisme et la Renaissance*. Cette différence de conception et d'écriture transparaît également en observant le découpage en nombre de pages par chapitre (tableau 17). D'un côté, pour le *Moyen-Age*, le découpage des chapitres fait apparaître que l'essentiel des chapitres comporte de quatre à sept pages pour dix-huit des vingt-huit chapitres. De l'autre, pour les *Temps modernes*, la structure est beaucoup moins régulière avec deux types préférentiels de chapitres : cinq

---

106. Alors que le Département de l'instruction publique et des cultes est passé, avec l'élection de Jean-Jacques Schwaab, de droite à gauche pour la première fois depuis 1803...

chapitres comportent de sept à huit pages et onze chapitres comprennent de dix à treize pages.

**Tableau 17: Nombre de pages par chapitre du volume *Le Moyen-Age. Les Temps modernes***

Nombre de pages/Nombre de chapitres	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	...	21
Moyen-Age		6	6	4	6	2	4	2								
Temps modernes	1	1	1		2	3		4	3	3	1		1	1		1

D'autre part, les couvertures temporelles ne sont pas les mêmes. Le découpage du *Moyen-Age* s'inscrit dans la perspective d'une histoire du temps long puisque la première partie couvre un espace temporel compris entre le 3<sup>e</sup> et le 9<sup>e</sup> siècle après J.-C., la deuxième partie du 9<sup>e</sup> siècle à 1291 et la troisième les 14<sup>e</sup> et 15<sup>e</sup> siècles. Pour sa part, les *Temps modernes* sont découpés en tranches de salamis couvrant chacune de cinquante-cinq à cent dix ans d'histoire. Chacune des périodes ne se limite pas à construire une histoire politique et militaire, à l'exemple des chapitres consacrés à l'Église et à la culture du haut Moyen-Age ou à la renaissance des villes pour le *Moyen-Age*, ceux consacrés aux à-coups de la croissance européenne ou à l'Europe des idées pour les *Temps modernes*. Néanmoins, si onze chapitres sur vingt-sept, consacrés au *Moyen-Age*, concernent une histoire politique et militaire, plus de la moitié — soit treize sur vingt-deux — des chapitres des *Temps modernes* restent eux centrés sur cette histoire scolaire traditionnelle. Cela est encore renforcé par les chapitres traditionnels de cette même histoire scolaire consacrés à l'Humanisme, à la Renaissance et à la Réforme.

Ces différences reflètent — plus que des différences d'approches dans l'apprentissage de l'histoire — une différence dans la manière d'aborder l'histoire au sein des différents départements universitaires à la fin des années quatre-vingt et au début des années quatre-vingt-dix. Elles sont en effet le reflet des différences d'alors entre l'enseignement dispensé à l'Université de Lausanne par les professeurs titulaires des chaires d'Histoire médiévale et d'Histoire moderne. Assistants ou thésards de ceux-ci, les différents auteurs de ces manuels y reproduisent la conception de l'histoire de leurs maîtres nourriciers<sup>107</sup>.

De leur côté, les titres de chapitres font émerger un nouvel acteur absent jusqu'à présent de l'histoire scolaire : l'Europe. Celle-ci est féodale, chrétienne, occidentale, méditerranéenne, centrale, nationale, étatique, en croissance ou intellectuelle dans dix titres de chapitre. Elle détermine même ceux qui ne sont pas européens: le monde extra-européen dans un chapitre consacré, pour la période moderne, au rôle croissant joué par les empires coloniaux hispano-portugais, britannique, hollandais ou français ainsi que par les empires asiatiques ottoman, persan, moghol, chinois ou japonais des 16<sup>e</sup> et 17<sup>e</sup> siècles.

107. Pour Mme Asper-Brack, il est d'autant plus difficile d'échapper à son maître nourricier que celui-ci, M. Alain Dubois, fait partie de la Commission de référence et de lecture des manuels.

On ne peut manquer d'observer ainsi le poids de l'actualité et des préoccupations politiques helvétiques dans une perspective européenne alors que la page de la Guerre froide se tourne irrémédiablement et que la Suisse a refusé en 1992 d'entrer dans l'Espace économique européen. L'observation des manuels Giddey et Perrin avait mis en évidence d'une part une histoire générale composée d'une succession d'histoires nationales et, pour le Giddey, une dualité entre une histoire de la Confédération suisse et celle d'une histoire générale à prépondérance française. Désormais, l'histoire de l'Europe se substitue à la prédominance française. Cette dernière ne subsiste, pour les Temps modernes, qu'avec un chapitre de douze pages consacré à *La France de Louis XIV*. Néanmoins il convient de nuancer cette histoire européenne, car la consultation des titres des sous-chapitres fait généralement réapparaître une succession d'histoires nationales.

Par ailleurs, l'histoire proposée par ce manuel d'histoire générale reste une histoire du monde occidental européen. Outre le chapitre consacré au monde extra-européen, un seul chapitre sort du cadre d'une histoire européenne avec, comme pour le manuel Badoux & Déglon, un chapitre consacré aux Arabes et à l'islam (p. 21-26). La comparaison de ces deux manuels déterminera si le principe énoncé précédemment reste pertinent, à savoir qu'une fois qu'un manuel a traité d'une situation historique, les manuels suivants articulent leur récit en reprenant le canevas établi par leurs prédécesseurs. Le découpage de la matière en reste à une organisation désormais canonique si l'on ajoute que le sous-chapitre «*Les débuts de l'islam*» comprend la situation de l'Arabie et de ses habitants avant l'islam, la vie de Mahomet et la description de la nouvelle foi (tableau 18).

**Tableau 18: L'organisation de la matière concernant les Arabes et l'islam**

Manuel Badoux & Déglon (1958)	Manuel <i>Moyen-Age. Temps modernes</i> (1994)
<p style="text-align: center;"><b><i>Mahomet et l'Empire arabe</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La situation géo-historique avant Mahomet</li> <li>- Mahomet et la naissance de l'islam</li> <li>- Les conquêtes jusqu'à la défaite de Poitiers</li> <li>- La civilisation arabo-musulmane</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Les Arabes et l'islam</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les débuts de l'islam</li> <li>- Expansion et conquêtes</li> <li>- L'économie</li> <li>- Une grande civilisation</li> </ul>

Signe de la nouvelle orientation de la collection des manuels en direction d'une histoire économique, sociale et culturelle, un point sur l'économie vient compléter le dispositif existant. Il est donc procédé à un ajout en fonction de ce nouvel élément structurant la collection et non à une refonte totale de la structure du sujet les *Arabes et l'islam*.

Comparativement au Badoux & Déglon, le texte du volume *Le Moyen-Age. Les Temps modernes* complexifie aux pages 27-28 le tableau de la situation en distinguant les populations du Sud sédentaires de celles nomades du Centre et du Nord. Il traite également de la religion islamique pour elle-même tout en précisant que «*comme les juifs et les chrétiens, les musulmans ont créé une science, la théologie, qui traite de Dieu et de la foi*» (p. 32). En outre, concernant l'expansion et les conquêtes, il est fait mention de la «*longue expérience des tribus arabes*» (p. 29) pour expliquer les raisons de l'expansion arabo-musulmane. Pour les dernières conquêtes, le terme de «*razzias*» est utilisé et le manuel en donne la définition en marge: «*brève expédition visant au pillage*» (p. 29). Ces éléments assurent ainsi une forme de continuité avec son prédécesseur. Concernant les apports et les mérites de la civilisation arabo-musulmane, les passages les plus significatifs sont les suivants :

*D'Inde les Arabes importèrent le coton, l'oranger et la canne à sucre, puis les propagèrent dans les pays conquis. (p. 30-31)*

*Grâce au grand savoir-faire des artisans, les ateliers produisaient des objets très finement travaillés. (p. 31)*

*Très vite, les Arabes adoptent les richesses culturelles des pays dont ils s'emparent. Généralement, ils font preuve de tolérance, ce qui permet aux savants musulmans, juifs et chrétiens de vivre en bonne entente dans les grandes villes du monde musulman. Tout cela contribue au développement d'une civilisation remarquable dont l'Occident chrétien bénéficiera à son tour. (p. 32)*

*Certaines villes conquises pendant l'expansion de l'Empire étaient des centres culturels remarquables. Les musulmans y ont trouvé les ouvrages des savants grecs et hindous. Ils les ont traduits en arabe, puis les ont perfectionnés et enrichis de leurs propres observations. (p. 32)*

*Les savants musulmans sont très nombreux. On peut retenir, parmi les plus grands, les noms d'Avicenne (mort en 1037) et d'Averroès (mort en 1198). (p. 33)*

*Dans des régions comme l'Espagne (Tolède et Cordoue) ou la Sicile (Palerme), des savants musulmans, juifs et chrétiens ont collaboré pour traduire en latin, langue des savants européens de l'époque, beaucoup d'œuvres scientifiques grecques et arabes. Au XII<sup>e</sup> et XIII<sup>e</sup> siècle, le renouveau de la science occidentale s'appuya sur ces travaux. (p. 33)*

*Dans le monde musulman, comme dans l'Europe chrétienne, les bâtiments les plus grandioses sont les édifices religieux et les palais. (p. 33)*

Si la dévalorisation systématique de la civilisation arabo-musulmane n'est plus de mise dans un texte scientifique des années quatre-vingt-dix, il reste néanmoins difficile pour les auteurs du manuel de présenter la civilisation arabo-musulmane entièrement pour elle-même et de présenter ses propres mérites ou spécificités. On ne manque pas, ici ou là, de repérer des résurgences des manuels précédents. A nouveau, on remarquera également les phénomènes concourant à l'instrumentalisation d'une civilisation extra-européenne au profit d'une histoire européano-centriste du monde lorsque le texte relie tel ou tel élément à l'histoire passée, simultanée ou à venir de l'Occident. L'histoire du monde arabo-musulman reste ainsi largement sous tutelle.

L'ouvrage de Marlène Nasr (2001) consacré à l'étude des manuels scolaires français de 1986, puis à ceux de 1997-1998, cadre l'influence des manuels français sur ceux écrits dans le canton de Vaud. Premièrement, à partir de la seule comparaison des titres et sous-titres des quatre principales collections de manuels secondaires français de 1986, Nasr dégage, avant même l'analyse des textes, deux visions divergentes et une vision neutre (éditeur Belin) de l'islam. La première est positive et «*met l'accent sur les «apports» considérables de la civilisation islamique et sur son rôle de pont entre l'Antiquité et le Moyen-Age occidental d'une part, et l'Extrême-Orient et l'Occident d'autre part.*» (Nasr 2001 : 113) Elle concerne les éditeurs Hachette et Bordas. La seconde est hostile et concerne l'éditeur Nathan. Concernant l'étude des titres et sous-titres du chapitre du *Manuel Moyen-Age. Temps modernes (1994)*, c'est une approche extrêmement neutre qui prédomine à l'exception notable du qualificatif de «*grande*» associé à «*civilisation*».

Dans un deuxième temps, l'analyse textuelle opérée par Nasr a déterminé des points de convergence ou de divergence entre les éditeurs français de manuels. Concernant les divergences entre les éditeurs français, celles-ci recourent essentiellement des éléments reliant le manuel vaudois de 1994 avec ses prédécesseurs, plus particulièrement la singularité de la civilisation islamique et ses apports scientifiques: héritage ou nouvelles découvertes? Les divergences portent essentiellement sur la contribution propre des «Arabes» ou des «musulmans»: intermédiaires passifs ou actifs? A ce titre, le manuel vaudois rejoint la vision positive des éditeurs Hachette et Bordas. Les points de convergence identifiés par Nasr concernent également le manuel vaudois de 1994, à l'exception de l'équation société islamique égalant société esclavagiste. En effet, comparativement aux manuels français et aux autres collections de manuels d'histoire de Suisse romande, la collection Bourgeois & Rouyet est la seule collection de manuels d'histoire du secondaire à ne pas évoquer l'existence d'esclaves (Pagnossin 2009 : 35). Comme les manuels français, elle consacre une place importante à la religion islamique. Elle la présente comme une religion de la soumission alors qu'une traduction correcte du verbe arabe «aslama» ne signifie pas «soumission», mais «s'en remettre» (Nasr 2001 : 134). L'expansion de l'islam est également décrite comme rapide — alors qu'elle s'est développée sur plus d'un siècle — et est expliquée en raison de sa ferveur religieuse et par l'unité des musulmans face à des Etats faibles et divisés. Comme la majorité des manuels français, le manuel vaudois reste muet sur les causes socio-économiques de l'expansion :

*A partir de l'Arabie, l'islam va se diffuser très rapidement et dans toutes les directions. Deux faits nous aident à comprendre pourquoi. D'une part, le Coran fait aux musulmans le devoir de répandre leur religion dans le monde entier, par tous les moyens, y compris le djihad (guerre sainte). Le Coran garantit d'ailleurs le paradis à ceux qui meurent au combat pour leur foi. D'autre part, les tribus arabes ont une longue expérience de la guerre ; faibles et divisés, les Etats attaqués par les musulmans résistent mal.*

*Dans les 10 ans qui suivent la mort du prophète... (1994 : 29)*

Concernant la question de la division-unité du Monde musulman, le manuel insiste tout à la fois sur une civilisation commune au Monde islamique — l'islam présenté comme un bloc de civilisation que symbolise la carte de la page 30 «*Expansion de l'islam au milieu du VIII<sup>e</sup> siècle*» ou les sous-chapitres consacrés à l'économie et à la civilisation aux pages 30-34 — , une diversité concernant essentiellement les familles spirituelles et une histoire politique présentée comme un processus continu de divisions politiques :

*Les territoires conquis sont placés sous la conduite des émirs, représentants du calife. Mais des rivalités et des querelles ont surgi entre les successeurs du Prophète. [...] En 661, le calife Ali est déposé, puis assassiné. Mu'âwiya, émir de Syrie, se proclame calife et fonde la dynastie des Omeyyades. [...] C'est l'origine de la division qui existe aujourd'hui encore entre chiïtes (les partisans d'Ali, environ 10% des musulmans actuels) et sunnites. (1994 : 29-30)*

L'évolution politique aurait ainsi eu lieu en deux temps: «*expansion (unification) puis division et fin d'un empire ou d'une dynastie*» (Nasr 2001 : 141) :

*A cause de son étendue et de la trop grande rapidité de ses succès, cet empire immense souffre alors de graves problèmes intérieurs (1994 : 30)*

En outre, si les artisans sont arabes

*Les Arabes étaient passés maîtres dans l'art de la céramique ou du tapis et dans la fabrication du savon et de l'huile d'olive et des parfums (1994 : 31)*

les arts sont islamiques: «*L'islam qui est hostile à la représentation de la figure humaine [...]*» (1994 : 34).

Enfin concernant les traits économiques et sociaux de la civilisation arabo-musulmane, le manuel vaudois insiste également sur son caractère marchand et la prédominance de la société urbaine sur la civilisation rurale, sous une forme où le pittoresque et l'exotisme affleurent :

*L'artisanat se développa surtout dans les villes. (1994 : 31)*

*Le commerce musulman est intense. Dans les villes, les colporteurs cherchent à attirer les clients ; foires, marchés et bazars étalent leurs marchandises. Les transports terrestres se font à dos de cheval, d'homme et surtout de chameau. Des caravanes, qui peuvent compter plusieurs milliers de chameaux, sillonnent le monde musulman, de Bagdad à Aden, à la côte syrienne ou à la frontière chinoise. Dans la mesure du possible, on utilise aussi les fleuves et les canaux. (1994 : 31)*

En comparaison avec les modifications intervenues dans les manuels français entre 1986 et 1997-1998, le manuel vaudois intègre déjà un des changements intégrés par la suite dans les manuels français. Celui-ci ne concerne pas le texte du manuel lui-même, mais les documents historiques l'accompagnant. Ces documents sont, sans exception, des sources historiques provenant de l'aire arabo-musulmane. On ne trouve pas d'extrait d'orientaliste ou d'arabisant contemporain qui, dans les manuels français de 1986, apportait généralement une touche dévalorisante concernant les Arabes et l'islam. Ces changements concerneront également les manuels français conçus à partir des programmes de 1995.

Pour le reste, contrairement à ses homologues français de 1997-1998, le manuel vaudois n'insiste pas sur la diversité ethnique ni même religieuse, il tend toujours à amalgamer Arabe et musulman à propos de la civilisation islamique (exception faite de la dichotomie art/artisanat), il reste étonné par la soi-disant rapidité de l'expansion et il ne bénéficie pas, ni initie, d'un programme qui, depuis 1995 en France, a pour cadre «*La Méditerranée au XII<sup>e</sup> siècle, carrefour de civilisations*». Ce dernier changement est important, car il permet d'approcher la région comme un système d'interactions et d'échanges de toutes sortes et de faire porter l'accent sur les grands foyers de ces échanges dans une perspective toute braudelienne.

Enfin, un sujet nouveau relatif à l'Empire byzantin (et non l'Empire romain d'Orient) apparaît. Cette adjonction répondrait d'une certaine manière aux reproches faits aux débuts des années 1970 d'une histoire européenne ethnocentrique et, à la suite de Preiswek et Perrot (1975 : 160), de la constance des manuels à «*rattacher l'Europe historiquement à tout ce qui paraît valable dans le passé*». Ceux-ci notaient à propos de Byzance que cette revendication jugée étrange

*conduit à méconnaître, à sous-estimer Byzance dont l'Empire a duré plus d'un millénaire... Elle conduit à oublier et contester que l'Europe fut — du V<sup>e</sup> au XI<sup>e</sup> siècle, fût-ce à l'époque carolingienne — un pays sous-développé dont l'avenir incertain contraste avec les splendeurs de Byzance, de Bagdad, de Cordoue, d'Alexandrie. (Preiswek et Perrot 1975 : 160-161)*

Mais il peut aussi s'agir de recentrer le débat autour de la Méditerranée, débat qui s'inscrira par la suite dans les programmes français sous l'intitulé «*La Méditerranée au XII<sup>e</sup> siècle : carrefour de trois civilisations*», abordant «*les espaces de l'Occident chrétien, de l'Empire byzantin et du monde musulman*». Dans ce cadre-là, il peut s'agir autant de développer une approche interculturelle que de faire contre-feu au monde musulman, à sa magnificence ou, comme dernièrement, à son rôle dans la transmission à l'Occident des savoirs antiques<sup>108</sup>.

### 9.3.2 Bourquin, J.-C., Clavier, A., & Tissot, L. (1995). Histoire générale. L'époque contemporaine, 1770-1990

Quatre parties composent le manuel consacrée à l'époque contemporaine:

1. *Les quêtes démocratiques*, composée de 4 sous-parties et de 16 chapitres.
2. *L'Europe dominante*, composée de 5 sous-parties et de 17 chapitres.
3. *Un monde en crise*, composée de 7 sous-parties et 21 chapitres.
4. *Un monde déchiré*, composée de 5 sous-parties et de 18 chapitres.

Le nombre de pages de chaque partie oscille entre cent et cent dix-sept pages. Par année de programme, deux cent six pages correspondent au programme de 8<sup>e</sup> année et deux cent trente-six pages à la 9<sup>e</sup> année. Deux sous-parties «*1815-1848 Restauration et révolutions*» dans la partie consacrée aux «*Quêtes démocratiques*» et «*La construction européenne*» dans «*Un monde déchiré*» ne comprennent pas de chapitres.

Dans une logique programmatique, l'ensemble est équilibré. Chaque partie correspond à des rythmes différents de l'histoire. En effet, la première partie couvre une période couvrant une amplitude temporelle démarrant en 1770 pour s'achever en 1848, soit soixante-dix-huit ans d'histoire. La deuxième partie débute à la fin du 18<sup>e</sup> siècle et se termine à la veille de la Première Guerre mondiale, soit environ cent cinquante ans. La troisième partie va de 1914 à 1945, soit trente-et-un ans et la dernière partie de 1945 à 1990, soit quarante-cinq ans. Ainsi le programme de 8<sup>e</sup> année correspond à environ cent cinquante ans d'histoire et le programme de 9<sup>e</sup> année à sa moitié. Le poids de l'histoire du 20<sup>e</sup> siècle et de l'histoire la plus récente, voire immédiate, devient donc écrasant. En outre, le programme de 8<sup>e</sup> année ne suit pas systématiquement une logique chronologique, puisque la périodisation se chevauche partiellement entre les deux parties le concernant.

---

108. Sylvain Gouguenheim (Affaire Gouguenheim) est l'auteur en 2008 d'*Aristote au Mont-Saint-Michel. Les racines grecques de l'Europe chrétienne* aux éditions du Seuil. Dans cet ouvrage, cet auteur développe une thèse qui privilégie l'hypothèse que la culture arabo-islamique n'a eu aucun effet sur le développement d'une Europe latine, grecque dans l'âme, en dépit des traductions arabo-latines du 12<sup>e</sup> siècle. Le principal canal de diffusion aurait été Byzance et les chrétiens d'Orient. Cette thèse, née et popularisée à la fin du 19<sup>e</sup> et au début du 20<sup>e</sup> siècle, est très largement contestée dans les milieux médiévistes qui ont alors vivement réagi. Sur l'Affaire: «L'Affaire Aristote: retour sur un emballement historico-médiatique» In *Fabula* <http://www.fabula.org/revue/document4195.php>. (Dernière consultation: 10.09.2010)

La logique d'un enseignement strict par siècle, soit l'enseignement du 19<sup>e</sup> siècle en 8<sup>e</sup> et du 20<sup>e</sup> siècle en 9<sup>e</sup> année, est modifiée, puisque le découpage du manuel reprend les conceptions historiographiques d'un 18<sup>e</sup> siècle long démarrant vers 1750-1780 et se terminant à la veille du premier conflit mondial et d'un 20<sup>e</sup> siècle court démarrant avec la Première Guerre mondiale et se terminant avec la chute du Mur de Berlin ou au début des années 1990. Une telle conception du 20<sup>e</sup> siècle se construit dans les sciences historiques quasi simultanément à la rédaction et publication de ce manuel<sup>109</sup>. Ce découpage est ainsi vite popularisé par les manuels scolaires<sup>110</sup>. Au final, l'espace temporel du monde contemporain se trouve élargi aux deux extrémités, puisque le monde contemporain démarre en 1770 et se poursuit jusqu'en 1990.

Aucun chapitre spécifique n'est consacré à la Suisse. C'est par contre le cas pour la seule Chine («*La Chine, de Cixi à Mao Zedong*»). Autrement, l'indication d'un pays apparaît sous la forme d'un adjectif qualificatif («*La révolution américaine*», «*La révolution française*», «*L'évolution anglaise*», «*L'unité italienne*», «*L'unité allemande*», «*La révolution russe*») auxquels il faut ajouter des chapitres traitant d'un ensemble régional («*L'émancipation de l'Amérique latine*», «*La question du Proche-Orient*», «*Les sociétés des pays de l'Est*»). Les histoires nationales sont remplacées par des ensembles, des blocs ou des antagonismes, plus larges que les rivalités nationales : l'Europe, voire l'eupéanisation («*L'expansion européenne*», «*La construction européenne*», «*L'eupéanisation du monde*»), le Tiers monde («*Le Tiers monde sur la scène internationale*»), les relations Nord-Sud («*Le fossé Nord-Sud*»), le monde bipolaire («*La bipolarisation du monde*»), l'Occident («*L'occidentalisation du monde*»). Le concept de mondialisation est en germe également en suivant les titres des deux parties consacrées au 20<sup>e</sup> siècle («*Un monde en crise*» et «*Un monde divisé*»). L'histoire politique des anciens manuels s'en trouve transfigurée et recomposée autour de nouveaux concepts. Le parcours des manuels fait ainsi passer les élèves de phénomènes politiques et sociaux présentés d'abord sur une base nationale et européenne, puis sur le diptyque monde/mondialisation. Les antagonismes se construisent essentiellement sur le rapport entre l'Europe occidentale et les Autres, et la Suisse appartient ainsi clairement au monde occidental.

---

109. C'est notamment la vision de l'historien Eric Hobsbawm (1994) ou celle de Jacques Rupnik (1992 et 1998) pour lequel le 20<sup>e</sup> siècle a commencé avec l'attentat de Sarajevo en juillet 1914 et s'est terminé avec le retour de la guerre dans cette même ville dans les années 1990.

110. L'enseignant et historien québécois Marc Simard publiera en 1997 un manuel intitulé *Histoire du XX<sup>e</sup> siècle : De Sarajevo à Sarajevo* qui obtiendra en 1998 le prix de la Ministre québécoise de l'éducation, récompense offerte à l'auteur du meilleur volume d'apprentissage destiné aux étudiants du collégial (baccalauréat).

Mais le lecteur passe aussi des «*Quêtes démocratiques*» de sociétés en Europe et sur le continent américain à «*La démocratie en péril*» de l'entre-deux-guerres pour se conclure sur «*Des sociétés en crise*» (titre de la dernière partie du manuel). Le moteur principal de ces évolutions semble être les évolutions économiques et sociales («*Technologies et énergies nouvelles*», «*La population: essor et mobilité*») ainsi que le rapport de ces sociétés au progrès («*Sciences et techniques: progrès et questions*»). Les antagonismes de classes sont sous-jacents avec un «*Capitalisme conquérant*» et une société industrielle entre contrastes et tensions («*La société industrielle: contrastes et tensions*») au sein desquels la «*Question sociale*» occupe une place centrale de même que le concept de crise («*Crises et reprises*», «*La crise des esprits*», «*Une culture en crise?*»). Les diverses révolutions traitées au sein du manuel produisent des effets polarisants et des déséquilibres sur les plans politiques, économiques et sociaux. Aux antagonismes externes correspondent également des antagonismes internes, soit aux nations, soit aux ensembles transnationaux. En d'autres termes, la vision marxiste de l'histoire forme le moteur de l'évolution des sociétés des 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles. Elle remplace la vision offerte par la collection Panchaud d'un moteur de l'évolution apporté par la révolution technique.

Cette dernière orientation est particulièrement sensible dans le manuel consacré au 19<sup>e</sup> siècle. En effet, en filigrane de sa structure, la filiation avec trois ouvrages de «*haute vulgarisation*»<sup>111</sup> de l'historien marxiste Eric J. Hobsbawm est fortement perceptible. Ainsi, le titre de la première partie «*L'ère des révolutions*» est l'exacte reprise de l'ouvrage éponyme d'Hobsbawm et l'organisation de cette partie correspond en tout point avec les propos de l'auteur :

*Pour l'essentiel, l'axe central autour duquel j'ai essayé d'organiser l'histoire de ce siècle est le triomphe et le destin du capitalisme sous ses formes historiquement spécifiques: la société bourgeoise et le libéralisme. Cette histoire commence avec une double percée décisive: en Grande-Bretagne, la première révolution industrielle [...] ; en France et en Amérique, une révolution politique [...]. Le premier volume de cette histoire, L'Ère des révolutions 1789-1848, est structuré autour de ce concept de «double révolution» (Hobsbawm 1989 : 19)*

---

111. Selon les termes mêmes de leur auteur. Les trois ouvrages (*L'ère des révolutions*, *L'ère du capital* et *L'ère des empires*) ont été écrits en anglais entre 1962 et 1987. Ils seront complétés par un quatrième ouvrage paru en anglais en 1994 et traduit en français en 2000 seulement sous le titre de *L'Age des extrêmes: le court vingtième siècle, 1914-1991*.

Par ailleurs, cet auteur est favorable au concept d'un long 19<sup>e</sup> siècle (1780-1914) et d'un court 20<sup>e</sup> siècle (1914-1991). La Première Guerre mondiale en marque la césure. Le chapitre 24 traitant des «*Questions nationales*» reprend la question nationale chère au marxiste qui «*se situe au point d'intersection entre le politique, la technologie et la transformation sociale*» (Hobsbawm 1992 : 28). Le résumé du chapitre suivant — distinguant le nationalisme de 1848 d'avec le nationalisme qui, à partir des années 1870 devient «*souvent réactionnaire, exclusif et xénophobe*» (Bourquin, Clavier, Tissot 1995 : 175) — correspond également à la datation de Hobsbawm du chapitre IV («*1870-1914: la transformation du nationalisme*») de son recueil *Nations et nationalisme depuis 1780*. Dans sa deuxième partie, le manuel d'histoire vaudois qui s'ouvre sur «*Le capitalisme conquérant*» et se conclut avec «*L'europanisation du monde*» poursuit notablement les intentions d'Hobsbawm dans *L'ère du capital* et *L'ère des empires*.

Pour le 20<sup>e</sup> siècle, le manuel vaudois démarre avec la partie intitulée «*Un monde en crise*», débutant avec la Première Guerre mondiale et se concluant avec la Deuxième, à mettre en relation avec les propos suivants de l'épilogue à *L'ère des empires* (1989 : 429):

*Ainsi la période qui s'étend du début de la Première Guerre mondiale à la fin de la Seconde fut-elle secouée par des crises et des convulsions d'une ampleur sans précédent. C'est l'époque où les structures mises en place par l'ère des empires s'effondrèrent sous la puissance des éruptions qu'elle avait tranquillement préparées pendant de longues années de paix et de prospérité.*

Enfin, la dernière partie du manuel, intitulée «*Un monde déchiré*» et se concluant par une sous-partie traitant «*Des sociétés en crises*», retrouve un découpage chronologique et une histoire avant tout politique de cette période. Le manuel offre, six ans après la chute du Mur de Berlin, une forme de découpage définitif de la bipolarisation. La dernière sous-partie se distancie par son titre même du concept de la fin de l'histoire développé par Francis Fukuyama dès 1990 et popularisé via son ouvrage intitulé *La Fin de l'histoire et le dernier homme* (1993 pour la traduction française). Pour nos auteurs, le nirvana historique ne saurait donc se confondre avec un quelconque triomphe du monde libéral.

En définitive, les pages du manuel axées sur une histoire politique forment un total de soixante-cinq pages à mettre en relation avec les quatre-vingts pages d'histoire économique et sociale et les trente-deux pages d'histoire culturelle. Nous sommes en présence d'une histoire conceptuelle qui ne se limite pas à l'histoire politique. En ce sens, le manuel poursuit le travail entrepris par le manuel Chevallaz. Cependant, alors que ce dernier développait une vision libérale de l'histoire des 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles, le manuel *L'époque contemporaine* développe structurellement une vision marxiste de l'histoire de ces deux siècles, inspirée par les travaux de l'historien britannique Eric J. Hobsbawm, plutôt qu'une vision de l'histoire issue de *l'Ecole des Annales* et chère à Fernand Braudel.

Pour l'histoire contemporaine, nous assistons, par manuels interposés, à un affrontement politique et idéologique gauche-droite qui évacue toute autre confrontation possible entre écoles historiques de nature plus universitaire (école positiviste versus *Ecole des Annales* par exemple). En d'autres termes, le manuel consacré à l'histoire contemporaine est le lieu où les enjeux du politique et de l'idéologie s'incarnent le plus fortement.

### 9.3.3 Charbonnet, A. & Mottas, F. (1996). Histoire générale. L'Antiquité.

En préambule, rappelons que le volume destiné aux élèves de 5<sup>e</sup> année et consacré à l'étude de l'Antiquité est le seul qui, dès le départ, ne se décline pas en deux versions. En effet, au moment de l'élaboration de la collection, la 5<sup>e</sup> année, première année du secondaire dans le canton de Vaud, regroupe les élèves dans des classes hétérogènes et cette année-là est une année de sélection-orientation.

Quatre parties composent le manuel consacré à l'Antiquité:

1. *La Préhistoire*, partie introductive faisant le lien avec le programme de 4<sup>e</sup> année, composée de deux chapitres (15 pages).
2. *L'Age du bronze*, composée de 7 chapitres (50 pages)
3. *L'Age de fer*, composée de 9 chapitres (58 pages)
4. *L'Antiquité classique*, composée de 14 chapitres (85 pages)

Formellement, l'organisation du manuel ne reprend pas une organisation par civilisation (Egypte, Grèce et Rome), mais progresse de manière chronologique selon le cadre défini par la CRL et indiqué dans l'Avant-propos du volume. Cependant, au final, les trois civilisations désormais canoniques scolairement parlant occupent l'essentiel des pages du manuel, puisque le manuel consacre quinze pages à l'Egypte contre respectivement huit et cinq pages à Sumer et Babylone.

Dans le même temps, les chapitres précédemment consacrés à la Chine, au Proche-Orient et à l'Afrique du Nord disparaissent. L'ensemble des chapitres consacrés la civilisation grecque atteignent septante-neuf pages distribuées dans les trois dernières parties du manuel, alors que Rome compte en tout cinquante-six pages auxquelles il faudrait ajouter les onze pages consacrées dans le volume suivant aux invasions barbares et à Byzance. On constate néanmoins une attention légèrement supérieure accordée à la Grèce par rapport à Rome. Cette dernière civilisation ne cesse au 20<sup>e</sup> siècle de voir son importance diminuer dans les manuels. De plus, Rome doit désormais être traitée à cheval sur deux années scolaires. Si on ajoute que la cinquième année est une année de sélection et que la sixième année est la première année où les élèves sont répartis en trois voies et dans de nouvelles classes, on constate que la civilisation romaine est de plus en plus marginalisée.

## 9.4 Un chapitre-type : les guerres de Sempach et de Næfels

### 9.4.1 Les Habsbourg toujours dans le rôle du méchant

Dans la collection Bourgeois & Rouyet, les pages traitant des guerres ou batailles de Sempach et de Næfels prennent place dans le premier chapitre de la partie consacrée aux Temps modernes dans le manuel *Le Moyen-Age. Les Temps modernes*. Ce chapitre s'intitule *La Confédération aux XIV<sup>e</sup> et XV<sup>e</sup> siècles* (p. 158-164). Ce choix rompt avec le découpage du manuel Giddey qui traitait de ce sujet dans son chapitre IV, *La Confédération suisse au XIV<sup>e</sup> et dans la première moitié du XV<sup>e</sup> siècle*. Ce faisant, le chapitre IV du manuel Giddey s'arrêtait avant les Guerres de Bourgogne qui faisaient l'objet du chapitre V, alors que le nouveau manuel englobe ces deux anciens chapitres. Désormais et contrairement à son prédécesseur, ce sous-chapitre n'est pas divisé en plusieurs points. Néanmoins, le texte principal est subdivisé en quatre paragraphes qui renvoient à la structure en quatre points de son prédécesseur. Le premier paragraphe en forme d'introduction présente l'évolution politique de la Confédération entre la bataille de Morgarten et le déclenchement du nouveau conflit avec les Habsbourg. Au début du deuxième paragraphe, l'élément déclencheur est introduit :

*La lutte entre les Habsbourg et les communautés de Suisse centrale ne cesse pas après Morgarten, mais elle est moins vive. Elle s'aggrave brusquement lorsque Léopold III tente de réunir ses terres éparpillées d'Autriche en Alsace. (Andenmatten et al. 1994 : 158)*

et le conflit est toujours présenté comme la résultante, mais de manière plus nuancée que dans le manuel Giddey, de l'ambition territoriale des Habsbourg. Il s'en suit une description du conflit et la seule bataille de Sempach occupe toute la suite de ce paragraphe. Ce dernier se conclut sur la mort de Léopold III, élément déclencheur qui, une fois disparu, ramène la paix et renforce la Confédération aux troisième et quatrième paragraphes :

*Le duc Léopold est tué.  
La Confédération sortit renforcée de cette épreuve [...]  
(Andenmatten 1994 : 158)*

Au niveau des temps verbaux, le texte est composé au présent (premier et deuxième paragraphes), puis au passé simple (troisième et quatrième paragraphe). La forme narrative subsiste sous une forme quelque peu particulière — même si l'emploi du présent en lieu et place de l'imparfait était déjà à l'ordre du jour dans le manuel primaire Grandjean & Jeanrenaud — puisque la description des événements prend la forme d'un texte informatif, alors que les conséquences du conflit, traitées au passé simple, correspondent à un texte de type explicatif.

Le manuel propose ainsi une narration organisée selon le modèle information/explication. Cette construction d'une narration-explication permet tout à la fois une prise en charge plus forte du narrateur sans que celui-ci ne marque sa présence par une forme de subjectivité. L'énoncé des faits des troisième et quatrième paragraphes ne permet pas au lecteur de mettre en doute l'affirmation initiale: «*La Confédération sortit renforcée de cette épreuve*». D'autre part, l'aspect informatif du discours est renforcé, au détriment du récit, par la dépersonnalisation du conflit résultant de l'absence, dans ce chapitre, du personnage de Winkelried, traité au chapitre suivant.

Pourtant, en observant plus en détail ce deuxième paragraphe, le moteur du récit est constamment Léopold III qui, outre les deux extraits déjà indiqués, «*décide par la force de rétablir l'autorité de sa famille*», «*obtient de l'aide de la noblesse régionale*» et voit des troupes «*rejoindre son armée*». A tel point que le fait que «*les cantons primitifs, aidés par Lucerne, les écrasent*» n'est plus qu'un acte de légitime défense au même titre que «*inquiets*» les Confédérés se soient mis au préalable à «*harceler les possessions habsbourgeoises proches de leur territoire*» (Andenmatten et al. 1994 : 158). Malgré le fait que l'important ne réside pas tant ici dans le récit de bataille lui-même que dans la nouvelle position de la Suisse face aux Habsbourg, puis à la fin de ce chapitre dans le fait que la Suisse devienne «*une puissance militaire d'importance européenne*» (1994 : 162), nous retrouvons comme dans le Grandjean & Jeanrenaud, à près de soixante-dix ans de distance, des entités politiques traitées comme des personnages historiques, tels les cantons primitifs, la Confédération ou Lucerne.

Concernant ce sous-chapitre *La Confédération des huit cantons*, le modèle canonique du schéma narratif demeure : une situation initiale mise à mal par un élément déclencheur, puis une suite de péripéties aboutissant à la résolution de l'élément déclencheur et à un nouvel état d'équilibre du récit. Mais cette micro-narration prend elle-même place dans un autre schéma narratif concernant lui l'entier du chapitre. Celui-ci fait passer une Confédération, composée de «*cantons primitifs*» et de quelques villes (Lucerne, Zurich, Berne), à «*une puissance militaire d'importance européenne*» grâce à plusieurs épisodes narrés par cette nouvelle version de l'histoire suisse.

Pour sa part, éjecté du récit de la bataille de Sempach, Winkelried n'en poursuit pas moins sa route et fait l'objet d'un recyclage. Il est intégré désormais au chapitre consacré à «*L'image de la Suisse*» (p. 165-171), composé de deux parties : la naissance d'une nation et la fondation légendaire de la Confédération. Dans ce cadre-là, le personnage de Winkelried fait l'objet d'un péri-texte de couleur bleue, soit un élément complémentaire au texte principal, illustrant en page 170, à l'instar de la légende du Grütli et de celle de Guillaume Tell, les fonctions d'un mythe dans l'histoire d'une nation. Cependant, il est présenté plus succinctement que ces deux autres légendes. Dans le péri-texte, la fonction du mythe de Winkelried est présentée comme l'exemple de «*courage d'un individu qui illustre un grand événement*». En outre, la singularité de ce sacrifice guerrier est relativisée, car le manuel présente un cas semblable se rapportant, cette fois-ci, au dévouement identique et plus ancien d'un soldat de Rodolphe de Habsbourg lors d'une bataille contre les Bernois.

### 9.4.2 Un nouveau discours en filigrane: l'intégration de la Suisse à l'Europe

Outre la disparition, dans ce chapitre, du personnage de Winkelried, deux autres changements sont à signaler par rapport aux collections précédentes de manuels d'histoire vaudois. En premier lieu, aucun péri-texte ou document complémentaire du livre du maître ne vient appuyer le texte principal. Même au chapitre suivant, c'est un résumé du mythe de Winkelried qui nous est présenté. En second lieu, l'accent est désormais centré très fortement sur deux autres éléments relatifs à la Confédération aux 14<sup>e</sup> et 15<sup>e</sup> siècles. Le premier élément concerne les guerres de Bourgogne et leurs conséquences qui sont accompagnées de six péri-textes sur un total de dix péri-textes dans ce chapitre. Le second élément réside dans les rivalités géopolitiques et économiques, mais pas sociales, existant entre cantons-campagnes et cantons-villes.

Événements de grande importance précédemment, puisqu'ayant conduit à évincer la famille des Habsbourg de l'espace helvétique, les batailles de Sempach et de Näfels ne sont plus que des événements de seconde zone d'un mouvement hissant la Confédération au statut de puissance militaire d'importance européenne. Générée par l'idéologie de la *Défense spirituelle* recyclée dans un anti-communisme accompagnant la Guerre froide, la thématique antérieure — autour de la Suisse seule à se défendre face à l'étranger et où aucune voix discordante à l'intérieur ne doit émerger au risque de voir la Suisse disparaître — fait place à un récit intégrant la Suisse à l'histoire européenne. De nouveaux défis nous attendent, nécessitant une nouvelle doxa toujours fixée par l'horizon du politique : l'Europe. Certes le manuel Giddey évoquait également, en fin de chapitre V, le fait que les cantons suisses deviennent une puissance militaire européenne d'importance. Néanmoins, l'accession de la Suisse au rang de puissance militaire d'importance européenne était minorée lorsque le manuel Giddey concluait son chapitre sur les Guerres de Bourgogne :

*Soulignons, en terminant, trois aspects des guerres de Bourgogne : à savoir:*

1. *La Féodalité est vaincue.*
  2. *En France, le pouvoir royal s'affirme et tend à devenir absolu.*
  3. *Sur les champs de bataille, l'infanterie l'emporte sur la cavalerie.*
- Ces trois constatations nous montrent que le Moyen-Age prend fin.*  
(Giddey 1957 : 59)

De plus, dans le paragraphe évoquant la question de la puissance militaire suisse, c'est la «grande gloire militaire» procurée aux Suisses par les Guerres de Bourgogne qui est mise en avant et en gras dans le texte (Giddey 1957 : 57).

D'autre part, si la gloire militaire acquise occupe un paragraphe, les six paragraphes suivants sont consacrés au «*relâchement des mœurs*» qui, pour l'auteur, s'en est suivi :

*Cette gloire s'accompagna malheureusement d'un relâchement des mœurs. En rentrant chez eux chargés de butin, certains Suisses avaient peine à se remettre au travail habituel. Ils trouvaient que l'argent se gagnait plus aisément sur les champs de bataille qu'à la maison et, en attendant le départ pour une nouvelle campagne militaire, dépensaient au cabaret ce qu'ils avaient, s'adonnaient aux jeux de hasard ou exécutaient en bande des expéditions de pillage contre leurs voisins.*

*Les dirigeants du pays avaient peine à réagir, car eux-mêmes étaient corrompus. Ils acceptaient des pensions de souverains étrangers désireux de se concilier les bonnes grâces des Suisses. (Giddey 1957 : 57)*

Outre le fait que le manuel d'histoire se transforme en manuel de morale, le manuel Giddey dit indirectement à l'élève : «Restons bien à l'abri chez nous, méfions-nous des aventures extérieures et des illusions de la gloire, car elles n'amènent que des tourments intérieurs et menacent l'existence du pays», soit la déclinaison scolaire du concept du Réduit national.

### **9.5 L'histoire suisse et les manuels de la collection**

Dans le premier volume consacré à l'Antiquité, le chapitre consacré à l'*Helvétie romaine* (p. 212-216) est, comme pour son prédécesseur, le seul faisant explicitement référence à la Suisse. Par ailleurs, le chapitre consacré aux Celtes (p. 132-137) comporte trois périclives iconographiques illustrant le sujet et un périclive, d'une page et sur fond mauve, consacré à La Tène. Ce même chapitre indique, en une phrase, la fondation de villes en Suisse et en Europe par cette civilisation (p. 137). Enfin, un autre périclive de deux pages comporte une colonne intitulée *Les Helvètes déclenchent l'intervention romaine* (p. 198). Il n'y a donc pas de modification substantielle de la place consacrée à la Suisse et son histoire comparativement à la collection précédente.

Concernant le Moyen-Age, trois chapitres consécutifs et vingt-deux pages sont consacrés à la *Naissance de la Confédération* ainsi qu'à son développement des 14<sup>e</sup> et 15<sup>e</sup> siècles (p. 148-171). Le chapitre sur la *Renaissance des villes* (p. 125-130) est basé sur la situation en Suisse. Enfin, dans le chapitre consacré aux institutions politiques de la fin du Moyen-Age, deux pages traitent des conciles de Constance et de Bâle.

Dans la partie des Temps modernes, la Confédération apparaît une première fois dans le chapitre *Etats et nations* sous l'intitulé *La Confédération des Treize Cantons* (une demi-page). Par la suite, la Réforme protestante en Suisse occupe environ cinq pages du chapitre *Les Réformes* (p. 262-274) et, plus loin, la Contre-Réforme dans les cantons fait l'objet d'une page (p. 315-316). Enfin le *durcissement des calvinistes* fait l'objet de trois paragraphes dans le sous-chapitre consacré à *une intolérance religieuse croissante* (p. 294-299). Quant aux Guerres d'Italie (*Qui va dominer l'Europe?*), une page et demie est réservée aux Confédérés. Cette page se conclut, en page 277, par la gravure de Fritz Graf «*Le Champ de bataille de Marignan*» (1521). Cette gravure est précédée de la phrase suivante : «*La "paix perpétuelle" de 1516 marque ainsi le début de la neutralité de fait de la Suisse.*» Par la suite, à nouveau, un point sera consacré à l'affirmation de la neutralité suisse au moment de la Guerre de Trente ans (*La neutralité suisse s'affirme* p. 324-325). Enfin, le *Corps helvétique* (p. 368-371) est l'objet d'un sous-chapitre de *L'Europe centrale* et une page et demie s'intéresse à l'absolutisme en Suisse (*Suisse: l'absolutisme collectif en patriciat* : 414-415).

Dans le texte principal, on compte encore quelques rares incises évoquant la Suisse. Ces incises peuvent l'évoquer de manière quasi elliptique comme en page 395 où il est question du sort des paysans:

*Enfin, il existe dans les campagnes de toute l'Europe, en Suisse comme ailleurs, un véritable prolétariat rural qui augmente sensiblement au XVIII<sup>e</sup> siècle.*

ou plus directement comme en page 391

*En Suisse aussi, le réseau routier s'améliore et un service postal est créé dans la canton de Berne.*

Au terme de cet exercice relatif au manuel *Moyen-Age et les Temps modernes*, il apparaît que le poids considérable occupé au sein du manuel et pour l'histoire suisse par les débuts de la Confédération est indéniable. En premier lieu, ceux-ci sont regroupés dans les trois seuls chapitres clairement identifiables à la Suisse ou à la Confédération. En second lieu, sur les quarante pages d'histoire suisse, plus de la moitié traite uniquement des débuts de la Confédération. La dissolution des histoires nationales dans l'entité plus large dénommée Europe équivaut paradoxalement à une hypertrophie de cette naissance largement mythique et légendaire. Symboliquement, seule la naissance de la Suisse surnage au sein du manuel et de l'Europe. Cette naissance régale dans les mêmes eaux que le Saint-Empire, le royaume de France ou celui d'Angleterre. Après la naissance de la Confédération, c'est la neutralité qui est mise en avant pour cet ensemble en formation qu'est la Confédération helvétique jusqu'à la fin du 18<sup>e</sup> siècle.

Même si son poids s'atténue quelque peu, la Réforme et ses conséquences restent un thème important traité par le manuel sur près de sept pages. Les autres sous-chapitres illustrent le traitement préférentiel d'une histoire politique de la Suisse. Les éléments d'histoire économique, sociale ou culturelle restent principalement renvoyés dans les péritextes à la seule, mais notable, exception du chapitre consacré à la renaissance des villes au Moyen-Age.

Si nous passons maintenant à *L'Époque contemporaine*, aucun chapitre n'est spécifiquement consacré à la Suisse et son histoire. Moins de quinze pages sur les quatre cent onze que compte ce manuel comportent des pages, sous-chapitres ou points particuliers en relation avec celle-ci. Il s'agit de

- *Révolution à Genève* (sous-chapitre p. 19-20)
- *L'Ancien Régime en Suisse* (sous-chapitre p. 24-25)
- *Les Français en Suisse* (sous-chapitre p. 37-39)
- *Régénération en Suisse* (point de sous-chapitre p.69)
- *La guerre du Sonderbund, prélude révolutionnaire* (point de sous-chapitre p. 70-72)
- *Les neutres : le cas suisse* (sous-chapitre p.231)
- *Des démocraties à l'épreuve : En Suisse* (sous-chapitre p. 284-286)
- *La Suisse et la guerre* (sous-chapitre p. 340-341)

Cette quinzaine de pages spécifiquement réservées à la Suisse des 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles forme un total inférieur au nombre de pages consacrées à la seule Révolution française (19 pages) et à son héritage (6 pages). Dans leurs intitulés, c'est l'histoire politique qui est mise en exergue. Ces deux éléments sont cohérents avec l'ensemble de la conception du manuel qui conduit à une mise en retrait des histoires nationales au profit d'une histoire plus globale, économique et sociale. Désormais l'histoire générale dépasse la simple juxtaposition d'histoires nationales. L'histoire nationale est généralement réintroduite au travers de sous-chapitres ou de points spécifiques. Il n'en demeure pas moins que la naissance de la Suisse moderne en 1848 est reléguée à la périphérie de l'histoire, contrairement à celle de 1291, pourtant largement mythique et légendaire.

### 9.6 Les manuels et leurs péritextes iconographiques

Dans le volume *L'Époque contemporaine*, la disparition de chapitres spécifiquement consacrés à l'histoire suisse modifie l'étude comparative des péritextes iconographiques. L'étude reste néanmoins axée sur les péritextes iconographiques en relation avec l'histoire suisse et insérés dans des parties de chapitres plus spécifiquement consacrés à l'histoire suisse. Pour sa part, le manuel consacré à l'Antiquité n'entre pas en ligne de compte, car les pages consacrées à l'histoire suisse — cinq pages consacrées à l'Helvétie romaine avec neuf péritextes iconographiques ainsi que, dans le chapitre consacré aux Celtes, trois péritextes iconographiques de provenance vaudoise ou de la Tène — sont par trop limitées pour en tirer des généralités. Une brève observation met néanmoins en évidence la diversité des thèmes qui peuvent être traités : religieux, militaire, politique, culturel et société. En outre, les objets issus de fouilles archéologiques prédominent. Ce dernier élément marque une inflexion d'une histoire antique littéraire à une histoire ancienne basée sur les travaux archéologiques.

La comparaison de la répartition des péritextes images et mixtes de la collection Bourgeois & Rouyet (Annexe 1 - Tableau 36, p. 409) avec celle des manuels Giddey et Chevallaz (Annexe 1 : Tableau 35, p. 408) donne les résultats suivants :

- le nombre de péri-textes images ou mixtes augmente sensiblement en passant de quatre-vingt-cinq à cent trente-huit entre les deux collections pour un nombre de pages consacrées à l'histoire suisse globalement en diminution ;
- l'augmentation du nombre de péri-textes iconographiques incombe essentiellement à l'augmentation du nombre de photographies, de schémas de niveau 2, de graphiques et de tableaux de données ainsi que, dans une moindre mesure, des infographies ;
- les frises ou tableaux chronologiques disparaissent totalement à l'exception d'un organigramme présentant l'élargissement de la Confédération de 1291 à 1513 et où la date d'entrée des cantons est indiquée (*Moyen-Age. Temps modernes* 1994 : 217) ;
- comme précédemment, les cartes sont essentiellement utilisées par le manuel *Moyen-Age. Temps modernes* ;
- si le nombre de cartes reste sensiblement identique, leur poids rapporté à l'ensemble des péri-textes iconographiques diminue notablement (quinze cartes sur quatre-vingt-cinq péri-textes iconographiques pour la collection Panchaud, dix-sept sur cent trente-huit pour la collection Bourgeois & Rouyet) ; cela d'autant plus que les manuels de la collection Panchaud renvoyaient aux cartes de l'atlas historique Putzger ;
- si la place, le rôle et la fonction des photographies restaient hésitants avec le manuel Chevallaz, celles-ci constituent désormais le péri-texte iconographique utilisé préférentiellement et supplantent tant les peintures que les gravures, y compris dans le manuel *Moyen-Age. Temps modernes* ;
- les gravures subsistent néanmoins de manière significative pour le manuel *Moyen-Age. Temps modernes* ;
- le manuel consacré à l'Époque contemporaine recourt non seulement plus fréquemment, mais également de manière plus diversifiée que celui du *Moyen-Age. Temps modernes* aux péri-textes mixtes.

Indubitablement, l'arrivée de cette nouvelle collection de manuels d'histoire vaudois destinée aux élèves du secondaire fait passer l'histoire suisse d'une histoire politique, militaire et religieuse à une histoire économique, sociale et culturelle. Avec l'augmentation des tableaux de données et des graphiques indiquée dans le tableau 45 (Annexe 1, p. 418), l'importance croissante de l'histoire économique pour l'époque contemporaine, que préfigurait déjà le manuel Chevallaz, se confirme. Mais cette fois-ci, cette inflexion concerne également le manuel consacré à l'étude du Moyen-Age et des Temps modernes quoique plus modestement (Annexe 1 - tableau 44, p. 417).

Pour l'histoire contemporaine, ce passage à une histoire économique et sociale trouve sa traduction en observant les thèmes abordés par les péri-textes du manuel *L'Époque contemporaine* (Annexe 1 - tableau 45, p. 418). Désormais, la majorité de ceux-ci, soit cinquante-deux, ressortissent à l'histoire économique et sociale contre dix-sept émergeant à l'histoire politique et militaire, alors que c'était encore l'inverse avec le manuel Chevallaz (onze pour l'histoire économique et sociale, vingt-huit pour l'histoire politique et militaire). Les péri-textes traitant et développant l'approche culturelle, scientifique et technique de l'histoire scolaire renforcent le passage de l'histoire scolaire du côté de *l'École des Annales*, de la *Nouvelle histoire* ou de l'école historique marxiste pour les 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles.

Concernant le manuel *Moyen-Âge. Temps modernes* et son traitement de l'histoire suisse, l'évolution est nettement moins flagrante. L'histoire de la Suisse sous l'angle politique et militaire reste plus fortement présente ainsi qu'en témoignait déjà l'utilisation plus prononcée des cartes. Le tableau 44 (Annexe 1, p. 417) confirme cette première impression puisque les péri-textes se rapportant à l'histoire politique et militaire continuent de prédominer, avec trente péri-textes comparés aux vingt-cinq rattachés à l'histoire économique et sociale. Si l'on y ajoute les douze péri-textes biographiques et les treize — soit cinq de plus que dans le manuel Giddey — présentant une histoire religieuse, ce maintien d'une tradition scolaire dans la manière de présenter l'histoire apparaît plus nettement et tranche surtout avec l'autre volume de la collection. Par ailleurs, le poids de l'enseignement de la Réforme dans le cursus scolaire vaudois est clairement identifiable. En outre, l'histoire culturelle reste modeste et on note l'absence totale de péri-textes relatifs à la science et à la technique.

En définitive, au travers des péri-textes iconographiques, l'image donnée de l'histoire suisse est largement celle d'une Suisse née au Moyen-Âge et se développant politiquement durant les Temps modernes pour ne naître économiquement qu'aux 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles avec la Révolution industrielle. Une image fort tronquée en regard de l'état de la science historique de la fin des années quatre-vingts et du début des années quatre-vingt-dix. L'idéologie de la *Défense spirituelle* réapparaît ainsi très fortement par la bande alors que le texte principal tentait de s'en distancer.

L'autre élément majeur qui transparait à l'observation du tableau 36 (Annexe 1, p. 409) concerne les péri-textes photographiques. De leur présence anecdotique dans le Michaud à leur prédominance dans la dernière collection de manuels du secondaire, c'est la catégorie de péri-texte qui a connu la plus forte évolution durant la période étudiée. Cette évolution n'est pas seulement la résultante des progrès et de la diminution des coûts de production de l'édition, mais témoigne également de leur prise en considération en tant que source historique par l'histoire savante. En effet, si elles sont déjà présentes en nombre dans le manuel Grandjean & Jeanrenaud destiné aux élèves du primaire, elles le sont essentiellement à titre d'illustration et d'appui au discours du maître. Au secondaire, le recours à l'image comme source historique se fait alors au travers de la peinture ou des gravures. Avec le manuel Chevallaz, la photographie connaissait encore des débuts hésitants en tant que source historique. Avec la collection Bourgeois & Rouyet, l'utilisation de la photographie non seulement se généralise, mais son statut est clarifié. Ainsi, dans l'ouvrage consacré au Moyen-Age et aux Temps modernes, la photographie en couleurs prédomine. Elle permet de présenter des objets ou des éléments architecturaux de l'époque étudiée. Ce n'est donc pas la photographie elle-même qui est source historique, mais uniquement ce qui est présenté. Changement de décor avec le manuel consacré à l'époque contemporaine, c'est la photographie noir et blanc qui prédomine. Avec ce dernier manuel, la photographie devient intrinsèquement source historique et témoigne des éléments contemporains qui y figurent. Ayant définitivement acquis un statut dans la science historique pour l'étude des 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles avec la *Nouvelle histoire*, la photographie acquiert une entière légitimité dans les manuels scolaires du secondaire vaudois. Elle confirme le rôle et la fonction des péri-textes iconographiques dans le genre du manuel scolaire vaudois du secondaire : mettre à la disposition des élèves les sources historiques permettant à l'historien de construire son récit.

En raison de son caractère également illustratif, le péri-texte iconographique atteste, simultanément, de la véracité du discours produit par le manuel et joue donc le rôle de preuve. Outil de l'historien, ce péri-texte iconographique permet-il maintenant aux élèves de développer leurs savoir-faire? Le manuel lui-même ne permet pas de le déterminer puisqu'aucun exercice, aucune révision ou question n'accompagnent le texte principal. Le manuel se pose entièrement du côté de l'histoire savante et de la mise en scène de sa construction, comme en atteste le mode d'emploi des pages 4 et 5. Il se veut ouvrage scientifique et de référence conformément au cahier des charges établi par sa *Commission de lecture et de référence* (CRL) (Bourgeois & Rouyet 1997). Néanmoins, cette ambition n'est pas entièrement menée jusqu'à son terme dans cette nouvelle collection, puisque les documents sont partiellement légendés et que seul l'enseignant dispose des références complètes des péri-textes iconographiques ou textuels en consultant le livre du maître. En effet, un péri-texte peut être muni d'une légende relativement exhaustive

*Le Greco, «Vue de Tolède (1608)» (Andenmatten et al. 1994 : 211)*

ou lacunaire

*Sacrifice humain chez les Aztèques (Andenmatten et al. 1994 : 237).*

Pour conclure, un dernier point mérite d'être évoqué et concerne les cartes présentes dans le manuel. Si leur utilisation passe au deuxième plan et que ce passage symbolise la perte d'influence d'une histoire suisse politique et militaire, les péri-textes iconographiques du manuel *Moyen-Age. Temps modernes* offrent néanmoins une vision de l'histoire suisse où l'histoire politique et militaire reste prépondérante. La découpe du territoire suisse reste manifeste lorsqu'il s'agit de présenter la communauté des Waldstaetten ou au sein de cartes du continent européen. La construction de l'identité suisse est en relation désormais avec la dimension et la construction européenne.

## 9.7 Les manuels et leurs péri-textes textuels

Contrairement à la collection Panchaud (Annexe 1 - tableau 38, p. 411), l'examen de la répartition des péri-textes textuels et éditoriaux de la collection Bourgeois & Rouyet (Annexe 1 - tableau 39, p. 412) fait apparaître l'homogénéité de l'ensemble. Tous les élèves ont droit à un manuel organisé de la même manière, cela dès leur première édition. L'image de l'histoire offerte aux élèves du secondaire ne varie plus.

### 9.7.1 Organisation globale des manuels

La deuxième page de chaque manuel comporte des remerciements adressés à la Commission de référence et de lecture, dont tous les membres sont nommés, l'indication de l'existence du livre du maître avec le nom de son ou ses auteurs, les références des documents présents sur la jaquette<sup>112</sup>, les sociétés ou personnes responsables des différents éléments graphiques (conception et réalisation graphique, recherche iconographique, cartographie) et enfin les normes légales (copyright, ISBN, impression). L'Avant-propos figure sur la troisième page. Il est signé par les deux directeurs de la collection. Un mode d'emploi du manuel occupe les pages 4 et 5. Le lecteur y apprend que chaque chapitre comprend un chapeau de couleur violette, résumant brièvement la matière du chapitre, que des encadrés sur fond bleu fournissent l'explication d'un point particulier, que ceux sur fond mauve regroupent des citations de textes généralement contemporains des faits relatés dans le chapitre et qu'enfin certains mots placés sur fond jaune sont définis soit dans la marge, soit en fin de volume. La table des matières occupe les pages 8 et 9. Il faut noter que les parties, chapitres et sous-chapitres ne sont aucunement numérotés. L'Avant-propos du *Livre du maître* en fournit la raison :

*Dans le manuel, les chapitres ne sont pas numérotés, afin de ne pas ancrer dans la tête des élèves qu'il y a un ordre et un seul dans lequel on doit les étudier. (L'Antiquité. Livre du maître 1996 : Avant-propos)*

Certes, mais cette volonté entre pour le moins en contradiction avec la conception générale des manuels consistant à produire un discours historique continu et structuré de manière chronologique.

Chaque partie du manuel est identifiable au moyen d'une double page composée d'un ou deux documents photographiques pleine page, munis de leur légende et du titre de la partie.

---

112. Sauf pour le premier volume publié concernant le *Moyen-Age* et les *Temps modernes*. Cependant la référence des documents figure dans le *Livre du maître*.

Chaque chapitre insère le titre dans un cartouche noir et des caractères blancs. Après le titre du chapitre, un chapeau fait office de résumé. Le texte est encadré aux pages paires par des compléments à gauche et aux pages impaires par des compléments à droite. Désormais les sources historiques et les lectures sont insérées de manière séparée du texte principal. En outre, des documents iconographiques peuvent figurer dans l'espace réservé au corps du texte. Certains encadrés occupent toute la largeur de la page ou même une page entière, voire une double page. Mis à part, à quelques reprises, la première page d'un chapitre, toutes les pages comportent au moins un encadré, une carte ou un document iconographique. Chaque double page comprend au moins un document iconographique ou cartographique. Enfin, les documents sont généralement légendés, mais leurs références n'apparaissent quasiment jamais ; ces indications figurent dans le livre du maître. En résumé, il s'agit d'une construction complexe et variée pour chaque page ; les documents peuvent même, depuis la marge de gauche ou droite, habiller le texte principal.

En fin d'ouvrage, nous trouvons tout d'abord, sur plusieurs pages (sept pages plus la page titre à titre d'exemple pour le volume consacré au *Moyen-Age* et aux *Temps modernes*), le glossaire général dans un encadré jaune, puis les sources des illustrations par liste alphabétique des personnes ou institutions à créditer. Par contre, une bibliographie et un index font défaut. Les références bibliographiques ainsi que des ouvrages complémentaires figurent dans le livre du maître accompagnant chaque volume.

### 9.7.2 Propos d'étape

Désormais les élèves sont en présence d'un manuel qui didactise la science historique au travers de son mode d'emploi et d'encadrés de couleurs différentes selon qu'ils se réfèrent à une source, un document de seconde main ou un élément relatif au vocabulaire historique. Pour sa part, le chapeau de titre, coiffant chaque chapitre et le résumant brièvement, est assimilable à ce que l'élève devrait ou pourrait mémoriser. Ce chapeau fait également référence aux résumés des articles de certaines revues scientifiques ou d'autres ouvrages de vulgarisation. Il trouve aussi son origine dans le modèle de la presse quotidienne ou de magazine dont les articles se composent d'un titre, d'un chapeau de titre, puis du texte de l'article, accompagné parfois d'images et/ou d'encadrés textuels, ces derniers étant parfois mis dans un cadre ou dans une trame grisée ou de couleur.

Ce choix correspond à une volonté didactique où il s'agit de mettre en évidence une construction de l'histoire faite à l'aide de sources historiques. Cette volonté est renforcée par le fait que seuls les enseignant-e-s ont accès à une bibliographie. Ce choix met également en avant la question de l'apprentissage d'un vocabulaire historique par les élèves. Cette mise en scène ne diffère pas de celle déjà rencontrée avec le manuel Michaud. Elle la rend cependant beaucoup plus perceptible par le mode d'emploi et le code de couleur. L'apprentissage de l'histoire, à l'aide du manuel, s'oriente principalement en deux directions. En premier lieu, le résumé fournit la trame essentielle de la mémorisation du texte principal. En second lieu, les élèves ont à reconstruire tout ou partie du chapitre et de son texte principal à l'aide des documents historiques fournis, voire d'autres documents.

La pédagogie ainsi préconisée oscillerait entre la restitution d'un récit/discours historique produit par le manuel et l'exercice d'un savoir-faire basé sur l'étude de documents. Il n'y aurait pas ici de rupture dans l'apprentissage de l'histoire par les élèves comparativement à la collection précédente qui s'était, en outre, vu adjoindre, pour le volume consacré au monde contemporain et à partir de 1974, un recueil de sources. Il y aurait même une forme de retour au modèle de l'abrégé qui prévalait avant la collection Panchaud. En effet, l'absence d'exercices et de révisions ainsi que celle des cartouches chronologiques le «dépouillent» significativement de certains aspects pédagogiques et didactiques introduits précédemment avec la collection Panchaud. Cela entre en cohérence avec les volontés du Département et de la *Commission de lecture et de référence* de produire un ouvrage qui soit à la fois un manuel et un ouvrage de référence (Bourgeois & Rouyet 1997). Le parti-pris de confier la rédaction de ces ouvrages à des auteurs issus du monde académique y participe également. Pour autant, le choix de la démarche pédagogique et didactique n'appartient pas entièrement aux enseignants puisqu'un *Livre du maître* les accompagne.

## 9.8 Les livres du maître et l'index

### 9.8.1 Présentation du Livre du maître

Chaque volume de la collection Bourgeois & Rouyet est accompagné d'un ou plusieurs livres du maître. C'est très clairement une nouveauté. Par rapport au manuel Chevallaz, ces livres du maître prennent la suite du *Recueil de documents* qui accompagnait ce dernier à partir de 1974 et ils développent l'accompagnement didactique et pédagogique, tant du manuel que des documents complémentaires, figurant dans ces livres. Il s'agit aussi pour le *Livre du maître* de fournir des indications complémentaires, notamment sur l'identification des documents, pour chaque péri-texte présenté dans le manuel. Mis côte à côte, le manuel et le livre du maître ont exactement les mêmes dimensions ainsi qu'un nombre de pages comparable.

Concernant le volume consacré à *L'Antiquité*, le *Livre du maître* est l'œuvre de M. Hans Heinz Felka, enseignant à Yverdon et maître de didactique d'histoire au SPES au sein duquel il est le successeur de M. Loi Zedda, qui a collaboré à ce même volume. Pour sa part, le volume *Le Moyen-Age. Les Temps modernes* dispose d'un livre du maître réalisé par trois enseignants secondaires : Mme Chantal Kalisperatis et MM. Raymond Darioly et Silvio Valeschini. M. Darioly est également le rédacteur de la version B de ce même manuel. Enfin, deux livres du maître seront réalisés pour *L'Epoque contemporaine*. Œuvre de Mme Dominique Rouyet, co-directrice de la collection et conseillère pédagogique pour l'histoire au Département de l'Instruction publique et des cultes (DIPC), le premier livre du maître, consacré au programme de 8<sup>e</sup> année, couvre la période de 1770 à 1914. Confectionné par les deux co-directeurs de la collections, Mme Dominique Rouyet et M. Claude Bourgeois, le second, consacré au programme de 9<sup>e</sup> année, couvre la période de 1914 à 1990. M. Claude Bourgeois est également l'auteur de la version B du manuel.

L'organisation de chaque livre du maître répond aux mêmes principes, présentés en avant-propos de chacun d'entre eux. Pour chaque chapitre, le livre du maître comprend tout ou partie des rubriques suivantes:

- une présentation générale

- la présentation des documents
- un ou des documents complémentaires
- une ou des informations pour le maître
- des renvois aux chapitres postérieurs ou antérieurs
- des repères bibliographiques

### 9.8.2 La leçon d'histoire au prisme du Livre du maître

L'objectif central ou général du livre du maître est présenté au tout début de l'avant-propos, figurant à l'identique dans chacun d'entre eux. Il nous offre des indications précieuses sur la conception de l'enseignement de l'histoire attendu (c'est nous qui soulignons) :

*Le livre du maître n'est pas un guide méthodologique. Il appartient aux maîtres de présenter la matière et de faire le choix des chapitres pertinents, selon le programme et l'intérêt des élèves. Le livre du maître vise essentiellement à commenter les documents du manuel (quelques-uns d'entre eux, dont le sens paraît évident, ne sont pas commentés). Il propose en outre, pour certains chapitres, des dossiers complémentaires et des suggestions d'activités pour la classe.*

Après l'observation des activités suggérées, nous ajouterons que les suggestions d'activités se rattachent aux documents présents dans le manuel ou offerts en compléments dans le *Livre du maître* ainsi qu'au texte principal. Cependant, peu d'entre elles se rattachent uniquement au texte principal des manuels. Pour l'essentiel, ces suggestions se rattachent aux documents.

Directement après la présentation de l'organisation du livre du maître, un avertissement est adressé aux maîtres:

*Dans le manuel, les chapitres ne sont pas numérotés, afin de ne pas ancrer dans la tête des élèves qu'il y a un ordre et un seul dans lequel on doit les étudier. Dans le livre du maître, en revanche, des numéros apparaissent, pour des raisons pratiques exclusivement.*

Ainsi, visiblement, ce qui est pratique pour les maîtres comme moyen de se repérer dans un ouvrage ne l'est pas pour les élèves dans leur manuel. Mais cet avertissement dénote avant tout une forte méfiance à l'égard des enseignants qui auraient une approche d'un enseignement de l'histoire guidé uniquement par le manuel. Ce profil correspond essentiellement aux enseignants non universitaires du secondaire, issus de l'École normale, qui, auparavant avec le Grandjean & Jeanrenaud, étaient guidés jusque dans les indications des chapitres qui ne devaient faire l'objet que de lectures.

La crainte d'un parcours uniquement chronologique de l'enseignement de l'histoire serait plus crédible si les manuels n'étaient pas eux-mêmes rédigés dans cet ordre-là. En outre, une rapide observation de la table des matières des deux livres du maître consacrés à l'époque contemporaine nous apprend que ceux-ci ne comptent pas moins de trente-et-un tableaux chronologiques, rattachés à un chapitre du manuel, soit un tableau chronologique tous les deux chapitres en moyenne, puisque le manuel comporte en tout septante-deux chapitres. Sans compter les activités ou suggestions consistant pour les élèves à compléter une chronologie à l'aide de documents et/ou du manuel. D'ailleurs, la première suggestion d'activité en rapport avec le programme de 9<sup>e</sup> année suggère aux enseignants, non seulement de construire une chronologie de la guerre de 14-18, mais également, au fur et à mesure que l'on avance dans la partie «*Un monde en crise*», de construire «*une seconde chronologie des événements de la même période, mais n'ayant pas un rapport direct avec la guerre*» (Bourgeois & Rouyet 1996 : 34/35 Activité 1). Les auteurs ne manquent pas de nous signaler qu'un tel type d'activité «*ressemble à un jeu de patience*».

De plus, s'il s'agit de sortir d'un enseignement chronologique, l'absence d'une méthodologie ne peut que surprendre en particulier si l'on pense aux enseignant-e-s non universitaires qui n'ont pas été en contact avec l'Université et encore moins avec l'Ecole des *Annales* et la *Nouvelle histoire*. Dans leur article publié dans la *Revue historique vaudoise* et présentant leur travail, les deux co-directeurs insistent encore sur leur parti-pris en affirmant clairement que le livre du maître «*n'est pas un livre de recettes, contrairement à ce qu'est un guide méthodologique*» (Bourgeois & Rouyet 1997 : 92).

Enfin, hormis une séance de présentation des nouveaux manuels organisée par région à l'intention des enseignants, aucune démarche de formation n'a accompagné les enseignants dans leur appropriation du manuel, ni dans la manière de mettre en œuvre cet enseignement devant sortir du chronologique absolu. Ce n'est qu'en 1996 que sera mis sur pied à l'Université de Lausanne, sous l'égide du professeur Etienne Hofmann, un cours de formation continue destiné aux enseignants secondaires et intitulé «*Histoire des manuels, manuels d'histoire*». Cette formation demandait aux enseignants y participant de présenter des enquêtes, analyses et réflexions sur les manuels romands, français et belges. Mais cette formation, fort intéressante au demeurant, n'abordait pas la question du «*comment enseigner une histoire non chronologique à l'aide d'un manuel construit chronologiquement?*».

Finalement, il ne reste aux maîtres qu'à se débrouiller alors que, pour la plupart d'entre eux, ils n'enseignent qu'un ou deux programmes d'histoire par année scolaire à coup d'une à deux périodes de 45 minutes par semaine et pour un emploi du temps de 25 à 28 périodes pour un plein temps, réparti sur deux disciplines pour les enseignants universitaires et quatre à cinq, voire plus, pour leurs collègues non universitaires. Ils peuvent également faire le choix de continuer tranquillement comme avant. D'autant plus que, si les nouveaux manuels ont été introduits, les programmes n'ont nullement été modifiés à la parution des nouveaux manuels et ce sont donc même les anciennes références qui continuent à y figurer dans un premier temps.

Dans tous les cas, le manuel ainsi que le livre du maître laissent les enseignants non universitaires au bord du chemin. Il est construit en premier lieu pour les enseignants universitaires qui retrouvent certains fils invisibles tissés par delà la collection Panchaud avec la collection Gilliard (voir point 7.7) :

- un manuel de nature encyclopédique (un outil de référence) ;
- une grande liberté laissée au maître qui fait seul le choix des chapitres qu'il juge pertinents (exercice «libéral» de la profession) ;
- l'absence du guidage précis de la leçon ;
- l'absence d'outil de contrôle qui permettrait, via la méthodologie et des «fiches» établies par le Département, le suivi et le contrôle des enseignants au travers de la conseillère pédagogique Mme Rouyet.

#### (a) Activités du maître

La place centrale de la leçon d'histoire est laissée à la parole du maître puisqu'il lui appartient de présenter la matière et que les suggestions d'activité pour les élèves — outre écouter le professeur, répondre à ses questions et retenir son discours — sont extrêmement minoritaires dans le *Livre du maître*. Par ailleurs, le livre du maître renforce la place du document dans la leçon d'histoire, puisqu'il est entièrement orienté autour des documents présents dans le manuel ou ceux ajoutés et présentés dans le livre du maître. Concernant l'utilisation de ces documents, la forme privilégiée de leur utilisation tend à prendre celle d'un commentaire de document réalisé sous la modalité d'un cours dialogué, ainsi que l'illustre l'exemple suivant:

*Journal de Colomb*

*Lundi 10 septembre*

- *Quelle est la distance parcourue ce jour-là? (la lieue italienne = 7'400m environ, le mille de Colomb = 1'500 m environ)*

- *Pourquoi Colomb ment-il à l'équipage? (pour ne pas inquiéter les marins qui pourraient se demander pourquoi, après avoir parcouru une telle distance, il n'y a toujours aucune terre en vue et qui pourraient aussi demander à leur amiral comment il compte ramener ses navires en Espagne)*

*Vendredi 21 septembre*

- *Montrer que l'équipage est très attentif à tous les signes qui peuvent faire croire qu'on approche d'une côte (oiseaux, baleine mais aussi simples morceaux de branchage [voir 11 octobre])*

*Lundi 24 septembre*

- *Cet extrait illustre bien la peur grandissante de l'équipage qui est prêt à assassiner l'amiral. Signaler que les équipages de l'époque étaient en grande partie composés de repris de justice ou de condamnés à mort à qui on promettait la vie sauve s'ils acceptaient de s'embarquer.*

*Samedi 13 octobre*

- *Signaler que c'est la veille déjà que Colomb a pris possession de ces nouveaux territoires au nom des rois d'Espagne.*

- *Montrer qu'on commence tout de suite à «exploiter» les indigènes.*

- *Montrer que Colomb, lui, s'intéresse surtout à l'or, car il s'est engagé à en rapporter aux rois d'Espagne.*

*- Indiquer aux élèves ce que ces «hommes de belle allure», donc apparemment en bonne santé vont devenir par la suite.*

En l'absence de méthodologie, on ne peut pas dire comment s'articule le travail entre le texte principal du manuel et le travail de commentaire de document(s). Cependant, les documents présents dans le manuel ou ajoutés dans le livre du maître sont des documents qui appuient le texte principal. Dès lors, la forme du cours peut prendre deux options principales. La première option prendrait la forme d'un premier temps de travail en classe organisé à partir du texte principal du manuel et/ou du discours du maître et d'un deuxième temps de travail consistant à un commentaire de documents équivalant à des travaux pratiques renforçant les éléments principaux du discours initial et, par là, leur mémorisation. La deuxième option permettrait d'effectuer le chemin exactement inverse. Un premier temps de travail consisterait en un commentaire de document(s) soit sous la forme d'un cours dialogué en grand groupe, soit sous la forme d'un exercice demandé aux élèves sur le(s) document(s). Ce travail permettrait ensuite de reconstituer la trame du texte principal du manuel ou aboutirait à tout ou partie du résumé présenté en début de chapitre.

Dans ce cadre-là, il n'y a pas de rupture perceptible dans l'enseignement de l'histoire attendu au secondaire par rapport aux deux précédentes collections de manuels d'histoire étudiées. Si la collection Gilliard offrait peu de documents historiques, c'était parce qu'elle estimait, dans sa préface, que les enseignants avaient suffisamment d'outils et de sources à leur disposition pour faire eux-mêmes le travail de sélection et de collecte des informations nécessaires à leur utilisation devant la classe. Pour sa part, la collection Panchaud didactisait quelque peu le manuel, mais sans changer l'enseignement de l'histoire.

Fondamentalement, le livre du maître de la collection Bourgeois & Rouyet ne fait que faciliter ce travail de sélection et de cueillette, d'une part en raison de la multiplication des documents offerts désormais par les manuels et d'autre part, parce qu'une proportion importante des enseignants auxquels ce livre du maître s'adresse ne sont plus au bénéfice d'une formation universitaire<sup>113</sup>. De plus, le nombre d'heures consacrées par un enseignant à l'enseignement d'histoire est fort limité et l'enseignant ne dispose plus forcément du temps nécessaire pour effectuer ce travail.

---

113. Avant la réforme de 1984, l'enseignement dans les collèges secondaires n'était pas systématiquement dispensé par des maîtres ayant une formation universitaire. Certains étaient issus de l'enseignement primaire supérieur. Néanmoins, on a à leurs égards les mêmes attentes et on postule les mêmes compétences que celles des enseignants alors issus de l'Université. Leur nombre est limité comparativement à la situation prévalant après la réforme scolaire de 1984.

### (b) Activités proposées aux élèves par le livre du maître

En préambule, l'inventaire et la typologie des activités proposées par les livres du maître ne sont pas évidents à réaliser. Tout d'abord, les activités d'élèves proposées y émergent de deux manières différentes : soit il s'agit de pages clairement identifiables dans des pages ad hoc et munies d'une étiquette (fiche d'élève, activité), soit elles peuvent intervenir en vrac sous la forme de «*suggestions*», identifiables par une icône représentant un panneau indicateur de direction. Cependant, la volonté de ne pas être un guide méthodologique transparait largement dans le flou des indications regroupées sous ces «*suggestions*». C'est plus particulièrement le cas concernant le livre du maître, premier du genre, consacré au manuel *Moyen-Age. Temps modernes*. Ce flou génère de l'ambiguïté : est-on en présence, lorsqu'il y a des questions formulées, de questions accompagnant un cours dialogué ou est-on en présence de questions faisant l'objet d'activités autonomes des élèves ? Elles sont floues également concernant la nature de la tâche qui serait demandée aux élèves. Pour sa part, le livre du maître du volume *L'Epoque contemporaine* comporte moins d'ambiguïté, puisqu'il est généralement indiqué que ces suggestions correspondent à des activités réalisées en autonomie par les élèves.

En conséquence, pour le livre du maître *Moyen-Age et Temps modernes*, nous sommes parti du principe que les suggestions, en l'absence d'indications suffisamment claires, ressortiraient au dispositif assimilable à un cours dialogué, comme dans l'exemple du Journal de bord de Colomb. Dès lors, les suggestions identifiées comme «*activités proposées aux élèves*» sont minoritaires<sup>114</sup>. Pour le livre du maître *L'Epoque contemporaine*, l'indication d'une mise au travail en autonomie des élèves devait figurer explicitement pour être retenue comme une suggestion. Si nous avons néanmoins comptabilisé les éléments que nous avons assimilés à des questions intégrées au cours dialogué de l'enseignant, nous n'aurions que renforcé le poids des activités proposées aux enseignants et s'attachant à la question des savoirs (mémorisation, restitution, compréhension).

Pour notre tableau de synthèse, nous avons pris le parti de regrouper les activités en trois catégories issues de la taxonomie des objectifs de Benjamin Bloom. La première catégorie regroupe les activités relatives à la restitution de connaissances et à leur compréhension. Il s'agit ici pour les enseignants de s'assurer de la «bonne» transmission et de l'assimilation du savoir par les élèves en vue de sa restitution lors de l'évaluation. La deuxième catégorie concerne les activités développant des savoir-faire au moyen de l'utilisation d'une méthode de travail, développée et entraînée par les élèves au moyen de l'étude de documents. La troisième et dernière catégorie regroupe les éléments de la taxonomie de Bloom relevant de l'analyse, de la synthèse et de l'évaluation. Ces éléments conduisent à la construction par l'élève de son propre jugement et d'un discours de plus en plus autonome. Progressivement plusieurs points de vue peuvent émerger.

---

114. Il nous faudrait parler d'énoncés d'activités. En effet, une activité peut être conçue en plusieurs étapes ou questions. Nous avons établi, ou tenter d'établir suivant la précision de l'énoncé, le niveau taxonomique de chaque énoncé dans les activités proposées.

Par ailleurs, nous avons jugé intéressant d'organiser la présentation des activités par années de programme scolaire et non par volume. De la sorte, peut-être pourrions-nous observer des différences se rapportant à la progression dans la complexité des activités proposées aux élèves ? Concernant la science historique, les deux premières catégories sont filles d'une conception positiviste de cette dernière. Avec la troisième catégorie apparaît une histoire préconisée par l'*Ecole des Annales* et la *Nouvelle histoire*, dépassant le seul compte-rendu des faits pour présenter une histoire-problème et aux points de vue multiples.

**Tableau 19: Énoncés d'activités d'élèves proposées par les livres du maître (6<sup>e</sup> à 9<sup>e</sup> années) de la collection Bourgeois & Rouyet**

Énoncés d'activités relevant de	Livre du maître Le Moyen-Age. Les Temps modernes		Livre du maître L'époque contemporaine	
	6 <sup>e</sup> année	7 <sup>e</sup> année	8 <sup>e</sup> année	9 <sup>e</sup> année
Savoirs (connaissance, mémorisation, compréhension)	18	27	32	52
Savoir-faire (application)	3	4	40	15
Analyse, synthèse, évaluation	6	4	44	42

Dans le livre du maître du manuel *Moyen-Age. Temps modernes*, nous n'avons compté, sur une soixantaine d'activités proposées spécifiquement pour les élèves, que six suggestions d'activité qui proposaient aux élèves un travail de comparaison/différenciation, et trois autres exemples où il s'agirait pour eux de justifier, faire des choix ou de donner un avis. Néanmoins, ce type d'activité va en progressant lorsque l'on observe le livre du maître consacré à l'*Epoque contemporaine*.

Curieusement, c'est en 8<sup>e</sup> année que le poids de la restitution des savoirs est le moins prégnant par rapport aux autres activités proposées et on assiste à un retour marqué en 9<sup>e</sup> année de cette restitution attendue des élèves. En l'absence d'autres éléments en notre possession, il nous faut considérer que la pondération des activités et de l'articulation de leurs complexités dépend, d'une part, des conceptions des apprentissages historiques qui varieraient en fonction de l'âge des élèves. D'autre part, à la lumière du livre du maître 8<sup>e</sup>/9<sup>e</sup> années, la conception qu'ont les différents auteurs de ces ouvrages de l'enseignement de l'histoire et de sa progression jouerait également un rôle.

Par ailleurs, l'observation plus fine des activités d'analyse, synthèse et évaluation, fait apparaître que ce sont les activités d'analyse qui prédominent avec trente occurrences en 8<sup>e</sup> année et vingt-quatre en 9<sup>e</sup> année. Il n'est attendu de l'élève qu'il donne un avis, fasse des choix ou se justifie que pour cinq et douze occurrences respectivement en 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années. En suivant le livre du maître et sur quatre années scolaires, on ne demanderait ainsi que vingt fois leur avis aux élèves, soit environ une fois tous les deux mois d'école. Par contre, ils auraient à répondre à une ou à plusieurs questions de leur enseignant à chaque leçon. A cela s'ajoute encore que la progression des activités d'analyse, synthèse et évaluation ne s'accompagne guère d'un travail autour de notions/concepts<sup>115</sup> ou de problématiques historiques (histoire-problème). Un tel travail aurait véritablement traduit au sein du livre du maître une démarche pédagogique et didactique initiant à la démarche historique de l'*Ecole des Annales* et de la *Nouvelle histoire*. Ces écoles historiques ne trouvent donc pas leur traduction pédagogique au sein de l'enseignement de l'histoire vaudois tel que préconisé par l'institution scolaire.

Concernant l'*Epoque contemporaine*, et plus particulièrement le programme de 8<sup>e</sup> année (1770-1914), une volonté certaine transparait de proposer des activités se complexifiant au fur et à mesure, dans une bonne compréhension de la démarche préconisée par l'école behavioriste. En outre, le livre du maître 8<sup>e</sup>/9<sup>e</sup> années mentionne en trois occasions la possibilité d'organiser le travail par groupes<sup>116</sup>. Autant dire que les démarches d'apprentissage socio-constructivistes restent anecdotiques pour les auteurs de ces ouvrages et pour l'institution scolaire vaudoise, si l'on mentionne que Mme Rouyet et M. Bourgeois mettent la main à la pâte dans le livre du maître 8<sup>e</sup>/9<sup>e</sup> années et que l'une est l'unique conseillère pédagogique d'histoire du Département et l'autre directeur d'école secondaire.

En conclusion, un manuel d'histoire du secondaire vaudois peut être en phase avec l'état de la science historique de son époque sans que cela ne se traduise par une démarche didactique et pédagogique appropriée dans l'enseignement en classe d'histoire. Bien au contraire même, car cette nouvelle collection de manuels d'histoire du secondaire garde des liens très étroits avec une conception de l'enseignement rattachée à une tout autre école historique datant, elle, du 19<sup>e</sup> siècle. En outre, en reportant les suggestions, activités et questions dans le livre du maître, une telle conception ne peut que renforcer d'autant la centralité et la toute-puissance du maître, car les élèves et leurs parents ne peuvent ni découvrir ni progresser seuls dans l'appropriation de la dimension historique attendue par l'institution scolaire, en l'absence de questionnaires, révisions ou aide-mémoires, voire de méthode de travail explicitée relative aux documents.

### 9.8.3 L'index de la collection

L'index de la collection apparaît en 1996 lors de la deuxième édition des volumes consacrés au *Moyen-Age*, aux *Temps modernes* et à l'*Epoque contemporaine* simultanément avec la publication du volume consacré à l'*Antiquité*. Entre la publication des deux premiers volumes et la publication de l'index, un changement de structure scolaire et de nouveaux programmes sont entrés en vigueur pour toutes les disciplines.

---

115. Et quand il a lieu, il s'apparente à un travail de vocabulaire historique.

116. Nous ne disposons d'aucune indication relative aux modalités de travail dans le livre du maître 6<sup>e</sup>/7<sup>e</sup> années.

Au niveau de la structure scolaire, la sélection s'effectue désormais sur deux ans, au lieu d'un seul, en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années hétérogènes. Les 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années comportent elles toujours trois voies: l'une menant au baccalauréat, l'autre en apprentissage ou en école de culture générale et la troisième à l'apprentissage uniquement.

Au niveau des programmes, pour toutes les disciplines, la volonté est d'introduire un enseignement par compétences. Pour l'histoire, il s'agit notamment de sortir d'une logique d'un programme constitué d'une suite de sujets et d'initier les élèves au travail par thèmes ou concepts. Pour accompagner cet enseignement par thèmes ou concepts, la pagination des volumes a été revue pour être en continu du premier au dernier volume de la collection, et l'index est un outil devant permettre de s'y retrouver entre les volumes.

Complété par des repères chronologiques en fin de volume, l'index comporte quatre parties, à savoir:

1. un index par thèmes, sigles ou institutions ;
2. un index par personnages, familles, dynasties ou firmes ;
3. un index par lieux, peuples et monuments ;
4. un index des œuvres citées dans les manuels.

Un code de couleur indique à quel volume de la collection correspondent les pages indiquées en regard de chaque entrée. Au final, soixante-et-une pages composent l'index des items et les repères chronologiques occupent les dix-sept pages restantes. Concernant les repères chronologiques, ceux-ci sont organisés en fonction des périodes historiques traditionnelles: Antiquité, Moyen-Age, Temps modernes, Epoque contemporaine. Les repères sont répartis en deux ou trois colonnes. Leur systématique est fonction des périodes historiques. Pour l'Antiquité, les repères chronologiques sont répartis en trois colonnes, soit dans l'ordre Proche-Orient/Afrique du Nord, Europe et Reste du monde. Pour le Moyen-Age et les Temps modernes, ils le sont sur deux colonnes correspondant, l'une, à l'Europe et, l'autre, au Reste du monde. Pour l'Epoque contemporaine, on retrouve une organisation en trois colonnes, soit dans l'ordre l'Europe, le Reste du monde et les Sciences, techniques & culture.

L'ensemble se révèle fort complexe à manier tant pour les enseignants que pour les élèves. D'autant qu'il est difficile de travailler un concept ou un thème sur une large période, puisque les élèves n'ont à leur disposition en classe qu'un seul des cinq volumes du programme. Il n'y a pas non plus de parcours thématiques ou conceptuels proposés, ni de progression suivant les années d'enseignement conformément au principe édicté par les responsables de la collection de ne pas proposer de méthodologie aux enseignants. De manière générale, l'index renforce la mise en scène du manuel de l'histoire savante au détriment de toute démarche pédagogique ou didactique.

## 9.9 Conclusion : le triomphe du modèle de l'histoire savante

Arrivé au terme de l'examen de la collection Bourgeois & Rouyet (Version A), il convient, comme pour ses devancières, de replacer celle-ci par rapport aux collections de manuels d'histoire édités en France à la même époque. Précédemment, la collection Gilliard faisait partie des collections les plus traditionnelles et les moins novatrices en regard du modèle encyclopédique alors en cours en France. Pour sa part, la collection Panchaud était, elle, en phase avec son temps et le modèle illustratif qui s'imposait en France à partir de 1957 et que Lucas (2001) considérait comme s'inscrivant dans une phase de rénovation du genre manuel d'histoire au secondaire et en France.

Dans le cadre français et à partir de 1970, le modèle du manuel d'histoire illustratif cède sa place au modèle démonstratif qui reste de mise jusqu'en 1992, correspondant à la fin de la période étudiée par Lucas. Pour elle, alors que le modèle illustratif s'appuie en premier lieu sur le texte principal autour duquel s'agrègent des documents, désormais

*le modèle s'inverse : les ouvrages s'organisent autour des documents qui soutiennent la démonstration, valident les savoirs à transmettre. Si le texte-auteur perdure, il s'aère considérablement et se réduit même au collège. Dialogue et mise en situation de recherche ou d'analyse sont facilités par la présence de multiples documents, où l'originalité cohabite avec le classicisme. (Lucas 2001 : 238)*

Lucas note que c'est le modèle de la double page qui s'impose à l'instar des Bordas I et II utilisés de manière intermédiaire dans le canton de Vaud entre 1986 et 1994. La place principale accordée aux documents trouve une concrétisation forte dans le développement, au sein des manuels, de dossiers sur des thèmes spécifiques et composés essentiellement de documents. Pour sa part, Baquès (2003) fait le constat que, pour la période 1987-1995, les dossiers ne cessent de prendre de l'importance au sein de ces manuels et que ces dossiers jouent désormais le rôle dévolu auparavant au texte principal. Ces dossiers recouvrent des thématiques et un travail autour d'un apprentissage méthodologique ou d'un problème historique à traiter par les élèves sous la conduite de leur enseignant. Baquès note que ce développement des dossiers, associé à la diminution du texte principal et à son extrême schématisation, conduirait à une perte d'autonomie de l'élève, car celui-ci

*ne disposant pas d'éléments factuels lui permettant de se faire sa propre idée, en raison de l'extrême appauvrissement du texte et des difficultés d'interprétation inhérentes aux images et à leur présentation, il est naturellement conduit à faire sienne une représentation schématisée: la facilité apparente du texte joue comme un leurre, car il ne peut, en réalité, plus utiliser seul le manuel. (Baquès 2003 : 106)*

En ce qui concernent les difficultés de lecture du manuel, Baquès s'appuie sur la recherche effectuée auparavant par Laparra (1991). Cette dernière mettait en évidence, d'une part, que le travail de condensation caractéristique des manuels d'histoire entrainait en opposition avec l'opération d'extension du discours historien et, d'autre part, que ce texte de plus en plus condensé était beaucoup plus difficile d'accès pour les élèves qui n'ont ni les outils, ni les moyens, de retrouver le processus d'élaboration du discours historique.

Pour tous ces auteurs, le modèle d'enseignement sous-jacent est celui du cours dialogué et d'un travail dirigé et conçu par l'enseignant. Le nouveau modèle de manuel s'articule lui autour de deux pôles: l'utilisation de document et la fonction d'exposition qui fait du manuel un ouvrage de référence (Lucas 2001 : 239).

Dans ce cadre-là, la collection de manuels Bourgeois & Rouyet apparaît quelque peu anachronique et reste rattachée au modèle illustratif en cours avant les années 1970. Elle intègre néanmoins les procédés modernes de l'édition au travers des procédés typographiques, soulignés par des jeux de couleurs, des encadrés soigneusement élaborés par les maquettistes qu'on trouve également en France. Comparativement aux manuels Bordas utilisés pendant l'interrègne, elle constitue une forme de retour en arrière pour se rapprocher de la collection Panchaud. De la sorte, la collection de manuels Bourgeois et Rouyet laisse une grande place au discours historien. Elle fait la part belle et renforce un genre du manuel d'histoire vaudois du secondaire rattaché au modèle de l'histoire savante.

D'un autre côté, intégrant notamment des dossiers spécifiques, le livre du maître s'inscrit plus résolument dans l'évolution connue par les manuels français en focalisant sur l'étude de document. Néanmoins, l'absence de méthodologie claire permettant sa mise en œuvre en classe et celle d'une véritable progression dans les apprentissages laissent les maîtres et ce livre en plein milieu du gué. Cependant, nous avons également identifié un modèle d'enseignement-apprentissage basé sur le cours dialogué et le travail dirigé et conçu par l'enseignant. Nous avons également observé qu'en l'absence de référencement précis des documents dans le manuel et leur renvoi dans le livre du maître, le leadership du maître s'en trouvait renforcé au détriment de l'autonomie des élèves dans la manipulation du manuel et la construction historique.

Si cette collection consacre le triomphe de l'histoire savante dans le genre du manuel d'histoire vaudois du secondaire, cette histoire savante a évolué en fonction du contexte géopolitique dans laquelle la Suisse se meut au moment de la parution de cette dernière collection. En effet, si leurs prédécesseurs s'inscrivaient, en fonction du contexte géopolitique de l'époque, dans l'idéologie de la *Défense spirituelle* et de son prolongement avec la Guerre froide, cette dernière collection de manuels ne déroge pas à la règle et reconstruit le rapport de la Suisse aux autres dans le contexte de la construction européenne. Cette dimension du manuel d'histoire vaudois constitue un des éléments constitutifs du genre du manuel d'histoire vaudois. Il indique aussi que l'histoire suisse du secondaire vaudois se construit toujours dans un rapport à l'Autre. Cet autre est soit une famille dynastique européenne (les Habsbourg), soit un Etat européen (France, Autriche), ou encore l'Europe dans sa globalité. Canton europhile en 1992, Vaud produit des pages d'histoire suisse qui tendent, de plus en plus, à être intégrées à une histoire européenne, à l'exemple du chapitre consacré aux Réformes et des différents chapitres économiques, culturels et sociaux.

Les différentes collections de manuels vaudois procèdent de manière comparable en traitant l'histoire et le personnage d'Arnold Winkelried, déplacés et dilués dans un périphrase et dans un autre chapitre. Ces collections travaillent par affinages successifs d'une trame de base qui se peaufine et qui progressivement donne un relief particulier à des événements ou des personnages. Ces derniers sont placés sur un même plan : bataille de Sempach/Näfels versus Guerre de Bourgogne, Guillaume Tell ou Nicolas de Flue versus Winkelried. Même lorsqu'une collection innove, comme c'est le cas avec un nouveau chapitre consacré au rapport mythe et histoire, le matériau ancien n'est pas directement éliminé, surtout s'il était mis en exergue auparavant, mais recyclé. Comme dans le manuel Fragnière (voir 5.1.4.) concernant les Lacustres, mais ici de manière moins flagrante, on tente de faire apprendre une nouvelle histoire aux élèves et de la faire réviser à leurs parents et à leurs enseignants.

Si le moteur de la révision réside dans les travaux et les «nouveaux» objets traités par l'histoire savante, les manuels ne s'appuient pas ou ne développent pas de nouvelle approche didactique ou pédagogique. Plus conforme aux résultats de la science historique de l'époque, un tel traitement participe à l'élaboration de la nouvelle doxa qui doit permettre de repositionner la Suisse dans le contexte européen post-Guerre froide et tenter de la sortir de son isolement alors que les alliances changent. Pour y parvenir, il faut déboulonner certaines vieilles statues de la mythologie scolaire, repousser dans l'ombre certains événements pour en éclairer mieux d'autres, tout en conservant une trame des événements et une narration comparables.

Par différentes opérations et en plusieurs étapes, l'histoire suisse présente au sein des manuels d'histoire du secondaire vaudois se recentre autour de quelques événements rattachés au domaine de l'histoire politique. Cette histoire politique aboutit à une hypertrophie de la période considérée comme étant celle de la naissance de la Confédération et de ses débuts, et ce malgré les différentes révisions opérées à ce sujet par l'histoire savante. D'autre part, même si leur empan diminue, la Réforme et la Contre-Réforme continuent d'occuper une place significative au sein de cette histoire suisse. Dans le chapitre consacré à la renaissance des villes au Moyen-Age et centré sur les villes situées sur le territoire suisse actuel, une timide avancée est néanmoins opérée en direction d'une histoire suisse travaillant sur l'urbanité plutôt que sur la ruralité. Quasiment absente de l'histoire proposée par la collection Gilliard, l'histoire économique, sociale et culturelle s'est développée dans les marges des manuels au moyen des différents périphrases iconographiques et textuels que nous avons étudiés.

Point de crispation de la politique suisse, l'histoire des manuels vaudois fait également de la Naissance de la Confédération son point central et le renforce au risque d'en devenir l'horizon indépassable. Niée, non assumée par le discours, la Suisse moderne ne peut exister au sein du texte principal du manuel et peut difficilement offrir une autre clé de lecture au présent et à son devenir. Le piège de l'enfermement est ainsi construit: la Suisse est une île, perchée hors du temps historique, au sein de l'Europe.



# **Troisième partie :**

## **Comment l'autorité vient au discours**

Si précédemment le genre ou les genres du manuel d'histoire vaudois ont été établis, cette partie s'intéresse plus particulièrement aux autorités discursives en jeu au sein de ces derniers. Dans ce cadre-là, en premier lieu, le rôle et les fonctions joués par les auteurs et directeurs de collection, ainsi que par les éditeurs, seront analysés. Dans un second temps, les préfaces ou avant-propos des différents manuels seront traités. Enfin, deux chapitres seront consacrés au lien entre l'historiographie mise en scène au sein des manuels et ses liens tant avec le discours politique qu'avec l'histoire savante.



*Depuis quelques années on s'occupe diligemment, dans la Suisse romande, de doter nos écoliers de bons manuels composés chez nous, mieux adaptés que les ouvrages étrangers à leurs expériences, à leur mentalité, à leur destination de citoyens suisses, et qui, au lieu de leur dérober la réalité vivante et familière à leurs yeux, y puisent toute la substance de leurs leçons. Nous devons encourager ces efforts. [...] rendons aux Suisses le droit d'instruire les Suisses.*

(Anonyme, Revue des idées, in *L'Éducateur*, 2 février 1918, p. 75. Cité par Neuenschwander 1995)

## 10. Introduction

Si précédemment le genre ou les genres du manuel d'histoire vaudois ont été établis, cette partie s'intéresse aux autorités discursives en jeu au sein de ces derniers.

En introduction, nous avons indiqué que le manuel s'inscrivait au croisement de trois autorités discursives:

1. celle du pouvoir politique au travers de l'institution politique ayant passé commande du manuel ;
2. celle de l'histoire savante et d'un discours à valeur historique ;
3. celle de la pédagogie et de son discours à valeur pédagogique-didactique.

Dans cette partie, il s'agira ainsi de répondre à la question initiale : *comment ces trois discours s'articulent-ils entre eux et dans le temps?* De cette manière, l'hypothèse qu'*en définitive c'est l'autorité du discours politique qui prime sur les deux autres* sera validée ou invalidée. Dit autrement : entre deux légitimités, celle du pouvoir ou celle de l'histoire savante et/ou de la pédagogie, le manuel se sert avant tout de la seconde pour mieux imposer la première, tout en la dissimulant et la faisant disparaître.

Cette partie permettra également de répondre plus ou moins directement à une autre question : *qu'est-ce qui fait qu'un manuel est reconnu ou pas par celles et ceux qui doivent l'utiliser ? quels sont les actes, les gestes et les signes que celui-ci doit produire pour être reconnu comme tel ?* Ainsi aujourd'hui encore, dans l'imaginaire de nombreux Vaudois plus ou moins jeunes, le manuel d'histoire vaudois canonique est celui rédigé en son temps par Georges-André Chevallaz plus de vingt ans après qu'il a officiellement été retiré des classes vaudoises. A sa suite, les deux autres manuels de la collection sont parfois convoqués, mais rarement spontanément. Du côté de l'histoire à l'école primaire, le manuel Grandjean et Jeanrenaud tient encore une cote certaine alors que son parti pris historiographique est celui de la *Défense spirituelle* et date de 1941. Il a également façonné l'imaginaire de génération d'élèves, mais qu'est-ce qui explique sa longévité ? est-ce elle qui en fait sa valeur ou l'inverse ? à contrario, qu'est-ce qui explique la grande difficulté d'appropriation de la collection Bourgeois & Rouyet, dernière collection produite par le canton de Vaud, par les enseignants et les élèves ?

Avec l'hypothèse du primat du politique comme autorité discursive, c'est le consensus politique qui devrait expliquer l'un comme l'autre. Ainsi, le modèle de notre roman national élaboré depuis la fin du 19<sup>e</sup> siècle, repris par le discours de la *Défense spirituelle* et servant également de clé de lecture pour l'après 1945 et la Guerre froide, a constitué un discours politique que n'aurait pas réussi à dépasser le discours partiellement renouvelé produit par la collection Bourgeois & Rouyet. Par ailleurs, la publication de cette dernière collection s'inscrit dans le prolongement d'une phase particulière du rapport de notre pays avec lui-même que symbolisent parfaitement la provocation de l'artiste Ben lors de l'exposition de Séville en 1992 avec son fameux «*La Suisse n'existe pas*», puis la crise des fonds en déshérence. Traduite dans le monde éducatif, cette crise aurait mené à une impasse : impossible de revenir purement et simplement à une histoire suisse, symbolisée par le discours de la *Défense spirituelle* et de certaines publications récentes de vulgarisation tentant de reconstituer le *Sonderfall* helvétique, mais impossible également de poursuivre véritablement dans la voie tracée par les versions universitaires de la collection Bourgeois & Rouyet. Cette impasse a conduit les différents cantons romands à trouver et à adapter des manuels francophones français, belges ou québécois plutôt qu'à se lancer dans une nouvelle collection entièrement indigène.<sup>117</sup> Pendant ce temps, les tenants du *Sonderfall* helvétique veillent...

Pour en revenir aux propos de cette partie centrée sur l'étude des différentes autorités discursives, nous nous attacherons en premier lieu à observer et à analyser principalement le rôle et les fonctions joués par les auteurs et directeurs de collection ainsi que par les éditeurs et les Commissions de lecture cantonales ou intercantionales. Dans un second temps, nous centrerons notre analyse sur les préfaces ou avant-propos des différents manuels. Enfin, nous étudierons les manuels en relation avec le discours sur le *Sonderfall* helvétique, celui de la *Défense spirituelle* et leur traitement de ce qu'on appelle communément la «*Naissance de la Confédération*».

---

117. Adopté en 2006 et entré en vigueur dans le canton de Vaud en 2012, le Plan d'études romand (PER) a néanmoins relancé des projets éditoriaux plus ou moins avancés de Moyens d'Enseignements Romands (MER) en histoire.

# 11. A l'articulation de la science, de l'Etat et de la pédagogie : les désignations auctoriales

La légitimité d'un manuel à être reconnu comme tel doit s'appuyer sur les compétences suivantes :

- ses qualités scientifiques ;
- ses qualités pédagogiques / didactiques ;
- une dimension institutionnelle (pouvoir).

A ces conditions, tout manuel d'histoire sera légitimé à être utilisé en classe. Ces différents niveaux de légitimité sont mis en évidence avant même le texte principal du manuel au travers de la désignation des auteurs, d'autres marques de désignation accompagnant les premières pages du livre et d'indications dans l'avant-propos ou la préface du manuel. Ces éléments fournissent des indications primordiales également concernant la manière dont l'autorité manifeste son pouvoir institutionnel. Ainsi, à titre d'exemple, il ne sera pas neutre que la préface d'un manuel d'histoire soit signée par le Département de l'instruction publique ou un de ses membres. Il en est de même lorsqu'une préface ou un avant-propos remercie et met en avant la participation des autorités. En effet, c'est rarement le cas d'autres types de manuel. Cet ensemble d'éléments figurant dans un ouvrage est désigné par Lane (1992) sous l'intitulé de *paratexte auctorial*. Il regroupe le nom de l'auteur, des titres et intertitres, des préfaces et avertissements, des épigraphes et des notes.

## 11.1 Le canton de Vaud et les éditeurs scolaires

Préalablement à l'étude des instances auctoriales des manuels d'histoire vaudois, il y a le cadre éditorial dans lequel s'inscrivent ces manuels et leurs auteurs.

### 11.1.1 Brève histoire des relations entre l'Etat, les manuels scolaires et les éditeurs

Dans le domaine scolaire dans le canton de Vaud et dans les cantons romands, on assiste au cours du 19<sup>e</sup> siècle à un lent processus qui voit l'Etat prendre progressivement le contrôle des différents aspects de l'enseignement, de la formation des maîtres primaires et de l'élaboration des programmes plus structurés à l'école primaire aux moyens d'enseignement. Concernant l'enseignement primaire, l'impulsion décisive sera donnée par la révision de la Constitution fédérale en 1874 qui inscrit le principe de la gratuité et l'obligation de la scolarité au primaire. Ces nouvelles obligations trouveront leur traduction en 1889 dans la législation vaudoise, puis dans les lois scolaires suivantes.

Concernant l'enseignement secondaire vaudois, il faudra attendre la nouvelle loi scolaire de 1909 et son article 39 pour que seuls soient autorisés désormais, dans les collèges, les manuels adoptés par le Département de l'Instruction publique et des Cultes (DIPC) et figurant sur une liste élaborée par ses soins. De même, la gratuité ne sera introduite que progressivement dans la deuxième moitié du 20<sup>e</sup> siècle au niveau des collèges secondaires. C'est seulement avec la loi scolaire adoptée en 1984 que celle-ci sera pleine et entière avec la fusion des deux ordres scolaires. La gratuité des manuels scolaires interviendra, elle, à partir de la réforme scolaire du secondaire de 1958.

Au niveau des éditeurs de publications scolaires, la prise de contrôle par l'Etat de l'élaboration plus structurée des programmes et de la définition des contenus des moyens d'enseignement, dans la deuxième partie du 19<sup>e</sup> siècle, aura comme principale conséquence de favoriser les éditeurs *«les mieux implantés sur le créneau de l'édition pédagogique et les mieux introduits dans les antichambres des responsables de l'instruction publique»* (Vallotton 2001 : 145).

Par ailleurs, dans le domaine des moyens d'enseignement destinés à l'enseignement primaire, on assiste à partir des années 1860 déjà à un regroupement des forces intercantionales qui doit permettre de trouver une solution face à la profusion des manuels en tout genre ayant cours dans les classes, de faire diminuer les coûts de production et, par ricochet, de faire baisser le prix des ouvrages par des tirages plus importants. Cette volonté des cantons romands trouve une première concrétisation, le 27 avril 1865, avec la signature à Fribourg, à l'initiative de la Direction de l'Instruction publique du Canton de Berne, de la première *«Convention concernant l'introduction d'ouvrages communs aux écoles primaires de la Suisse française»*. Il est à noter que, dans ce contexte encore très post-Sonderbund, les cantons catholiques ne manifesteront que peu d'intérêt pour cette Commission ; ainsi le Canton de Fribourg se retirera après la première séance et le canton du Valais ne s'y déplacera même pas (Neuenschwander 1995 : 15). Cette distinction éditoriale entre cantons catholiques et protestants subsistera jusqu'à la fin des années 1960.

Après l'adoption de deux ouvrages de lecture dont la production a été attribuée à la maison lausannoise Blanc, Imer et Lebet, l'éditeur neuchâtelois Delachaux et Alexandre Daguet se voient confier en 1867, par la Commission romande, la rédaction d'un abrégé d'histoire suisse, adaptation de l'*Histoire abrégée de la Confédération suisse* du même A. Daguet. Cet ouvrage de commande sera rendu obligatoire dans les cantons de Berne et Neuchâtel et connaîtra un succès retentissant, en raison de son prix le rendant accessible pour les élèves et leur famille, tout en se révélant être une véritable mine d'or commerciale pour son auteur.

#### 11.1.2 La Librairie Payot: un éditeur au service de l'Etat... et inversement

Avec la révision de la Constitution fédérale de 1874, une nouvelle ère pour les cantons et les moyens d'enseignement démarre, car

*Cette nouvelle donne va contribuer à figer quelque peu le marché ; toute introduction d'un nouveau manuel devra faire dès lors l'objet d'une convention entre l'Etat d'une part, rédacteur(s) et éditeur(s) d'autre part afin d'assurer à ces derniers, en contre-partie du prix le plus bas possible, une garantie au sujet de la vente d'un certain nombre d'exemplaires. (Vallotton 2001 : 145)*

Parmi les éditeurs vaudois et romands, celui qui tirera le mieux son épingle du jeu à la fin du 19<sup>e</sup> siècle sera le Lausannois Fritz Payot.

En 1891, les responsables des différents Départements de l'instruction Publique des cantons de Neuchâtel et de Vaud, puis de Genève, décident de «*confier au professeur William Rosier la rédaction de différents manuels-atlas de géographie destinés aux écoles primaires*» (Vallotton 2001 : 146). La Librairie Payot s'en voit confier l'édition pour le canton de Vaud ainsi que la coédition pour les cantons de Neuchâtel et de Genève. En 1905, un manuel d'histoire voit le jour, avec les mêmes acteurs, sous le titre *Histoire illustrée de la Suisse*. Il est rédigé par le même William Rosier.

La Librairie, qui devient par la suite la maison d'édition Payot, ne quittera dès lors plus l'avant-scène de l'édition scolaire romande en terre protestante. Elle devra cette position au poids démographique déterminant du canton de Vaud par rapport aux autres cantons protestants francophones, à sa position de quasi-monopole après des rachats successifs des fonds scolaires de ses concurrents et à ses relations privilégiées avec le pouvoir radical en place. Ce dernier aspect devient un élément-clé à partir du moment où, à partir de la fin des années 1880, le marché vaudois et romand de l'édition scolaire est «*fortement orienté par les différents Départements de l'Instruction publique qui président à l'adjudication des manuels et à la politique d'achat des bibliothèques scolaires*» (Vallotton 2001 : 149). D'ailleurs, après s'être prononcé au cours des années 1870 contre toute intervention de l'Etat en matière scolaire, Fritz Payot retourne diamétralement sa veste en défendant la loi vaudoise de 1891 et en prônant l'uniformisation des manuels. Comme l'indique François Vallotton, une telle prise de position «*ne pouvait que faciliter les débuts d'un partenariat...*» (Vallotton 2001 : 149).

Après les publications du manuel atlas-géographie et du manuel d'histoire illustré de William Rosier, la maison Payot deviendra de plus en plus incontournable, tant sur la scène cantonale vaudoise que sur le plan romand. Au plan vaudois, la maison Payot détient, au début du 20<sup>e</sup> siècle, une position, décrite par François Vallotton, de quasi monopole. Après la Première Guerre mondiale et les rachats successifs de ses principaux concurrents genevois et vaudois entre 1919 à 1928, la maison Payot se retrouvera en position de monopole sur le marché de l'édition scolaire. Cette omniprésence de la maison Payot sur ce marché vaudois, mais aussi romand pour sa partie protestante, ne s'estompera qu'à partir des années 1970. A cette date, pour la première fois, le Département de l'Instruction publique et des Cultes vaudois participe, «*sans la collaboration d'un éditeur privé, à la réalisation d'ouvrages de mathématiques*» (de Léonardis & Vallotton 1997 : 48).

Depuis 1911 et la reprise du fonds Borgeaud, ce rôle d'éditeur d'Etat assure à l'entreprise familiale de confortables revenus. Jusqu'à 20% du chiffre d'affaires peut être constitué, en ce début de 20<sup>e</sup> siècle, par cette source de revenus et permet de faire face aux aléas du métier de l'édition. Plus même, les liquidités ainsi dégagées permettent le développement d'une logique de concentration horizontale par le rachat de concurrents ou l'ouverture de nouvelles librairies dans le canton de Vaud, puis en Suisse romande et enfin dans toute la Suisse. Cette logique de concentration se double d'une autre logique de concentration verticale cette fois-ci dans des domaines connexes à l'édition : imprimeries (Imprimeries réunies, 1916), publicité (Publicitas, 1925) et presse (Feuille d'Avis de Lausanne, 1916). En 1925, la Holding Lousonna SA est ainsi créée par Samuel Payot, fils de Fritz, Jacques Lamunière et Charles Patru, et jouera un rôle essentiel durant plus d'un demi-siècle *«dans les domaines conjoints de l'histoire de la presse, du livre et de la distribution en Suisse romande»* (Vallotton 2001 : 319). A l'échelle vaudoise et romande, Samuel Payot est un digne disciple de Louis Hachette, mais comme l'indique François Vallotton *«la parfaite intégration de Samuel Payot au sein des élites radicales de son temps a grandement contribué à favoriser son essor commercial»* (Vallotton 2001 : 322).

Nulle autre publication que les publications historiques ne joueront un rôle plus important au tournant du 20<sup>e</sup> siècle dans la préservation de l'ordre et du pouvoir établi, dans le respect des hiérarchies et dans la construction d'un nationalisme helvétique :

*La nécessité de pouvoir compter aussi bien sur les élites économiques que politiques renforcera encore une méfiance face à tout ce qui pourrait porter atteinte à l'ordre établi et au respect des hiérarchies de classe ou de genre. En ce sens, les éditeurs apparaissent davantage comme les gardiens d'un certain conservatisme plutôt que les avant-coureurs des transformations socio-politiques du tournant du siècle. [...]*

*[...] En développant certains créneaux comme les publications historiques, les ouvrages mettant en scène les particularités de la Suisse pittoresque, les nombreux manuels scolaires faisant rimer didactisme et patriotisme, les éditeurs contribuent de manière non négligeable à la construction d'un nationalisme helvétique. (Vallotton 2001 : 371)*

Ce n'est ainsi pas un hasard si la commande pour le premier manuel d'histoire suisse illustré date de 1891, soit l'année de la création de la Fête nationale du Premier août et de l'accession au Conseil fédéral du premier catholique-conservateur Joseph Zemp. Ces deux événements scellent et symbolisent la nouvelle alliance politique — ainsi que les retrouvailles au sein du camp bourgeois — entre radicaux et catholiques-conservateurs. Il s'agit désormais de faire face au mouvement ouvrier et socialiste et de gagner autant la bataille politique qu'idéologique. L'enseignement national ne manquera pas d'être thématiqué et développé à cet effet, plus particulièrement après la fin de la Première Guerre mondiale.

Cet ensemble de facteurs permet d'éclairer le rôle et la place joués par un éditeur, la maison Payot, qui sera systématiquement partie prenante des collections des manuels d'histoire tant primaires que secondaires produits par le canton de Vaud ou les cantons protestants entre 1891 et 1958. Quelques années avant de prendre la direction d'une collection de manuels d'histoire vaudois, Georges Panchaud décrivait très ouvertement le système mis en place pour les manuels d'histoire:

*La procédure «pour le choix des manuels scolaires d'histoire» est grosso modo la suivante: un auteur est pressenti, le manuscrit est plus ou moins critiqué par une commission ad hoc, puis confié à un éditeur, presque toujours le même ; celui-ci est à peu près tout-puissant quant à la présentation typographique, le nombre d'illustrations, le prix de l'ouvrage. Le DIPC impose le manuel aux écoles. Le voilà parti pour une carrière d'assez longue durée. Pour ne pas augmenter le prix de revient, les éditions subséquentes seront le moins possible modifiées. (Panchaud 1951. In Panchaud 1983 : 218)*

A la suite de l'interview accordée par Georges-André Chevallaz, nous pouvons confirmer que ce choix de l'auteur en l'occurrence est bien réalisé par le Département de l'instruction Publique puisqu'il a été sollicité directement par Marius Perrin, chef de l'enseignement secondaire de l'époque. L'Etat joue bel et bien ici son rôle d'intermédiaire entre des auteurs et un éditeur privé qui ne prend guère de risque ni d'initiative. Alors que le Département de l'instruction Publique et des Cultes décide, aux débuts des années 1980, de ne pas souscrire à une nouvelle édition de la collection Panchaud auprès de la maison Payot, cet ensemble de facteurs fournit également une part substantielle d'explication au fait que le Département décide néanmoins de sauver les apparences en associant les éditions Edipresse — qui ont pris la succession des éditions Payot<sup>118</sup> — à la nouvelle collection conçue par les Editions Loisirs et Pédagogie (LEP), nouvel éditeur privilégié et en situation de quasi-monopole de l'Etat de Vaud.

### 11.1.3 Les éditions L.E.P. (Loisirs et pédagogie)

Les éditions LEP (Loisirs et Pédagogie) ont été fondées en 1980 et ont publié depuis plus de 1500 titres. La maison a son siège social au Mont-sur-Lausanne. Les éditions LEP ont développé des liens privilégiés avec le Département de l'Instruction publique et des Cultes vaudois (DIPC), puis son successeur le Département de la formation et de la jeunesse (DFJ). A nouveau, leurs liens privilégiés au niveau vaudois lui ont également permis de s'imposer au niveau des Départements romands de l'Instruction publique. Elles ont pris la succession de la maison Payot dans ces relations privilégiées qui, depuis la fin du 19<sup>e</sup> siècle, se sont établies entre le Département de l'instruction publique et un éditeur accédant progressivement au statut d'éditeur quasi officiel en matière de manuels scolaires.

---

118. En 1986, Jean-Marc Payot, descendant de la quatrième génération, vend ses parts de la Holding Lousanna SA à la famille Lamunière (groupe Edipresse). Puis en 1992, Hachette Distribution Service reprend le secteur librairie alors que le secteur éditions continue sous la houlette d'Edipresse.

Au début des années 1990, il était ainsi «logique» que le Département de l'Instruction publique confie à cette société d'édition le mandat de concevoir la nouvelle collection de manuels d'histoire vaudois.

## 11.2 La désignation des directeurs de collection et des auteurs

En ce qui concerne le nom de l'auteur ou du directeur de collection, les qualités et fonctions convoquées pour les présenter peuvent être diverses au moment de la rédaction et de la publication du manuel. Il en va ainsi de Georges-André Chevallaz qui, au moment de la publication de la première édition de son manuel, oscille entre parcours politique, universitaire et enseignement. Pour laquelle ou lesquelles de ces différentes fonctions et qualités est-il convoqué pour asseoir la légitimité de son manuel ? Comment cela figure-t-il dans l'ouvrage ? Sa désignation au sein des différentes éditions sera-t-elle adaptée en fonction de son parcours politique ? Son parcours politique renforce-t-il ou péjore-t-il le statut de ce manuel à être manuel ? Par ailleurs, d'autres noms génériques ou identifiables sont-ils cités et de quelle manière ? Selon quelle hiérarchie de titre et fonction ?

### 11.2.1 La collection Gilliard (1937-1939)

Dans cette collection, le nom des auteurs figure sur la couverture. En haut de la page 3, la mention de «*Professeur d'université*» est associée au nom de Charles Gilliard, directeur de la collection. Sur cette même page figurent les différents titres de la collection avec le nom de leur(s) auteur(s) et de leur qualité professionnelle :

- pour le volume Histoire ancienne : André Bonnard, professeur à l'université de Lausanne et André Baechtold, professeur au collège classique cantonal (actuellement Etablissement secondaire de Béthusy à Lausanne) ;
- pour le volume Histoire du moyen-Age : Pierre Ansermoz, professeur au collège classique cantonal ;
- pour le volume Histoire moderne et contemporaine : Marius Perrin, professeur à l'école de commerce de Lausanne (l'actuel gymnase de Beaulieu à Lausanne) ;
- pour le volume d'Histoire de la Suisse : Georges Michaud, professeur à l'école de commerce de Lausanne.

Les préfaces ne contiennent pas d'autres précisions concernant les auteurs des différents volumes. Par contre, il y est fait mention des élèves à trois reprises («*mettre sous les yeux des élèves*», «*de présenter les événements d'une façon qui soit compréhensible à des enfants*», «*être utiles à la jeunesse qui peuple les écoles secondaires de la Suisse romande*»). Mais surtout la préface s'adresse aux maîtres auxquels ce manuel est destiné et auxquels il se doit répondre en fonction des vœux que ceux-ci avaient émis :

*[Les auteurs] croient répondre par là aux vœux exprimés par le corps enseignant dans l'enquête que nous avons faite auprès de lui, comme à ceux qui ont été formulés dans les conférences pédagogiques.*

### 11.2.2 Le manuel Histoire de la Suisse II - Grandjean & Jeanrenaud (1940)

L'observation seule de ce manuel ne nous fournit aucune indication autre que le nom des deux auteurs. L'indication de leur prénom n'apparaît même pas sur la couverture de l'ouvrage. S'ils en rédigent la préface, celle-ci est signée avec la mention des lieux (Genève et Lausanne), de la date (le 31 août 1940) et d'une indication générique (Les auteurs). En fonction du contexte de guerre, on pourrait presque croire que cet ouvrage a été écrit dans la clandestinité.

Par contre, la préface remercie un certain nombre de personnes qui ont aidé les auteurs dans leur tâche. Celles-ci sont citées en fonction d'un ordre qui a son importance et que nous reproduisons tel quel :

- les chefs des départements vaudois et genevois de l'instruction publique,
- les membres de la commission intercantonale ;
- MM. L. Jaccard, chef du service de l'enseignement primaire vaudois, A. Atzenwiler, directeur de l'enseignement primaire genevois ;
- A. Malche, professeur à l'Université de Genève ;
- E. Buxcel, E. Visinand, anciens inspecteurs, J. Laurent, inspecteur ;
- J. Guignard, maître primaire supérieur, J. Pithon et E. Reymond, instituteurs, qui ont revu le texte et dont les conseils nous ont été précieux ;
- MM. les professeurs Paul-Edmond Martin et Antony Babel, de l'Université de Genève, qui ont bien voulu examiner à leur tour le manuscrit avant que nous le livrions à l'impression.

### 11.2.3 La collection Panchaud (1957 à 1958)

La page 2 nous indique que cette collection est publiée sous la direction de Georges Panchaud, professeur à l'Université de Lausanne. Il en signe la préface comme Directeur de collection. Dans cette dernière, les auteurs sont désignés sous l'étiquette générique de «*praticiens de l'enseignement secondaire*». Leur nom et la première lettre de leur prénom figurent sur la couverture ainsi qu'en page 3 et sur la tranche. En haut de la page 2, leurs nom et prénom figurent en toutes lettres et en majuscules.

Dans le dernier paragraphe de la préface, M. Panchaud cite les personnes qui ont accompagné les auteurs dans leur travail. Ainsi, pour le volume consacré à l'époque contemporaine, les remerciements vont dans l'ordre à

- M. le professeur Jacques Freymond ;
- «*aux quelques maîtres d'histoire constitués en comités de lecture*» ;
- M. l'Abbé Charles Journet de Fribourg ;
- au Dr. Georges Eckert, de l'Internationales Schulbuchinstitut de Braunschweig.

Cette manière de procéder se retrouve dans les autres manuels avec d'autres noms de professeurs d'Université en lieu et place du professeur Freymond.

#### 11.2.4 La collection Bourgeois & Rouyet (1994 - 1996)

Ni la couverture ni la tranche ne comportent le nom des auteurs ou des directeurs de collection. Désormais, c'est le titre générique *Histoire générale* en majuscules qui s'impose avec le titre du volume tant sur la couverture que sur sa tranche. En haut de la page 1, le titre de la collection se voit adjoindre, en dessous et en plus petits caractères, les noms et prénoms des deux directeurs de la Collection («*Collection dirigée par Claude Bourgeois et Dominique Rouyet*»). Le titre du volume s'inscrit, en plus grands caractères, au centre de la page avec, au-dessous et en caractères plus petits, le nom et le prénom des auteurs du volume.

En page 2, des remerciements sont adressés aux membres de la commission de lecture qui sont cités nommément avec leur prénom, mais sans autre mention. A la suite figure l'indication du livre du maître accompagnant l'ouvrage avec le nom du ou de ses auteurs. Enfin, toujours sur cette même page, il faut noter le copyright où sont indiqués dans l'ordre le Département de l'Instruction publique et des Cultes du canton de Vaud, les éditions L.E.P. et Edipresse S.A.

Les deux directeurs signent l'avant-propos de la page 3 et le concluent de la manière suivante :

*Au nom du département de l'instruction publique et des cultes, les directeurs de la collection remercient tous ceux qui, de près ou de loin, ont collaboré à la réalisation de ces ouvrages.*

Dans l'avant-propos, les deux directeurs mentionnent les différents partenaires en précisant qu'«*Il n'est peut-être pas inutile d'indiquer comment cette collection a été conçue*» et citent en suivant

- la «*commission départementale chargée de lancer et de suivre l'opération*» ;
- les «*chercheurs universitaires, chargés de rédiger la version A*» ;
- les «*praticiens de l'enseignement chargés de critiquer le texte d'un point de vue pédagogique et de rédiger la version B, ainsi que le livre du maître.*»

Les deux directeurs en concluent qu'il s'agit là d'une œuvre collective. Ils précisent une partie de leur rôle qui consistait à relire, «*parfois avec la collaboration d'un membre de la commission*», chacun des volumes.

### **11.3 La comparaison des désignations entre la collection Gilliard et le manuel Grandjean & Jeanrenaud**

Dans la collection Gilliard, nulle mention directe ou indirecte n'est faite au sujet de l'institution scolaire. La collection est ainsi directement placée sous l'autorité du directeur de la collection et de ses compétences scientifiques dans le domaine historique puisqu'il est le seul professeur d'histoire de la Faculté des Lettres de Lausanne. La légitimité scientifique prime, en ces temps-là, pour l'élaboration d'un manuel d'histoire destiné aux élèves du secondaire vaudois. S'il fallait une indication complémentaire de l'effacement souhaité de l'institution scolaire, il suffit de constater que Marius Perrin, alors inspecteur scolaire, n'est ici désigné que par sa seule fonction enseignante.

Les enseignants d'histoire sont la deuxième instance convoquée par la préface. En premier lieu, les auteurs sont tous issus, sauf un, soit du Collège classique cantonal pour l'enseignement de l'Histoire ancienne et du Moyen-Age, soit de l'Ecole de commerce pour l'Histoire moderne et contemporaine ainsi que pour le volume d'Histoire suisse. Dans la légitimité à produire un discours historique destiné aux élèves du secondaire, ces deux lieux hissent les auteurs concernés à un niveau comparable à celui de l'Université de Lausanne. En d'autres termes, pour rédiger un manuel du secondaire consacré à l'Histoire ancienne, il faut au moins être enseignant au Collège classique cantonal, voire professeur d'Université. Pour la période moderne et contemporaine, ainsi que pour l'Histoire suisse, l'Ecole de commerce est ce lieu adéquat. Aux uns la mainmise sur les humanités classiques, aux autres la modernité.

En indiquant s'être appuyé sur une enquête faite auprès des enseignants d'histoire et des conférences pédagogiques, le manuel légitime son statut par sa concordance aux aspirations pédagogiques de son temps et celles des enseignants chargés d'enseigner la discipline. Indirectement, on peut y lire le fait que la précédente collection avait certainement fait l'objet de fortes critiques de la part des enseignants. En résumé, la collection Gilliard convoque en premier lieu son autorité épistémique, puis celle pédagogique pour se légitimer «*manuel d'histoire pour les élèves du secondaire vaudois*».

Tout autre est la manière dont est construite l'autorité du manuel destiné aux élèves du primaire. En effet, l'autorité première de celui-ci ne repose nullement sur l'autorité de ses deux auteurs. Elle repose en premier lieu sur son ancrage institutionnel, soit l'exact inverse de la collection Gilliard. Nul directeur de collection non plus qui peut s'intercaler et «protéger» les auteurs de la mainmise du politique et de l'institutionnel. De manière significative pour le manuel Grandjean & Jeanrenaud, contrairement à ses homologues du secondaire qui paraissent à la même époque, la seule étude de l'ouvrage ne nous fournit aucune indication particulière et directe concernant les auteurs. Leur prénom n'apparaît même pas sur la couverture de l'ouvrage et, s'ils rédigent la préface, ils la signent uniquement par un très générique «Les Auteurs».

Une autre spécificité tient également dans le fait que si la collection se compose de deux volumes, ces deux volumes sont rédigés par les mêmes auteurs contrairement aux collections du secondaire qui disposent d'auteurs spécifiques en fonction de chaque époque historique canonique (Antiquité, Moyen-Age, Temps modernes, Epoque contemporaine). Il est encore à noter pour la collection Gilliard qu'un auteur spécifique traite de l'histoire suisse au secondaire (G. Michaud).

La distinction entre les ordres scolaires du primaire et du secondaire trouve ainsi une distinction jusque dans le choix et la désignation des auteurs. En conséquence, les manuels mettent en scène, d'un côté, la figure de l'auteur spécialiste, renvoyant à la figure du maître spécialiste pour le secondaire. De l'autre côté, la figure de l'auteur est générique. L'auteur comme le maître généraliste s'efface devant le discours du manuel lui-même. La leçon d'histoire est au primaire, une nouvelle fois, discours de vérité.

Par ailleurs, avec la parution en 1939 du volume d'Histoire suisse de la collection Gilliard, son auteur Georges Michaud n'est pas spécifiquement un spécialiste d'Histoire suisse. Ses qualités premières d'alors sont d'être professeur à l'École de commerce de Lausanne, officier et membre du parti libéral. En filigrane, il apparaît que la question de la scientificité ou de la spécialisation dans ce domaine particulier est moins primordiale pour la rédaction des manuels consacrés à l'histoire suisse que pour ceux relatifs à l'histoire générale. Cependant, s'ils ne sont pas spécialistes en histoire suisse, nos deux auteurs du manuel primaire ont, contrairement aux enseignants auxquels ils s'adressent, suivi un parcours académique et sont historiens.

Si on le compare avec la trajectoire de leur illustre prédécesseur du primaire, William Rosier, leur profil est néanmoins très différent. En effet, la carrière de W. Rosier (1856-1924) est autre puisque, parallèlement à la rédaction de son manuel-atlas de géographie et celle de son manuel d'histoire, William Rosier mènera une triple carrière pédagogique, académique et politique. De 1877 à 1906, il est doyen de la section pédagogique au collège de Genève. Sur le plan académique, il occupera de 1902 à 1906 la chaire de géographie historique, économique et politique de l'Université de Genève. Sur le plan politique, il est député radical, de 1895 à 1901, au Grand Conseil genevois. Après la publication de son Histoire illustrée de la Suisse, sa carrière politique décolle puisqu'il est élu Conseiller d'Etat en 1906 et qu'il occupera le dicastère de l'Instruction publique jusqu'en 1918. De 1913 à 1915, il est président du Conseil d'Etat genevois. Après la défaite des radicaux aux élections genevoises de 1918, il retournera à son enseignement universitaire et deviendra en 1922 Doyen de la faculté des Sciences économiques et sociales, faculté qu'il avait contribué à créer en 1915 en tant que Conseiller d'Etat (Neuenschwander 1995).

Tant la légitimité épistémique que pédagogique est fournie au manuel de manière extérieure aux deux auteurs du manuel primaire. Elle leur est fournie par les inspecteurs et les maîtres consultés pour le volet pédagogique et par les conseils des trois professeurs de l'Université de Genève consultés. On peut aussi noter que dans la liste des remerciements, les trois représentants du monde pédagogique (maître primaire supérieur et instituteurs) sont encadrés par des représentants de l'Université et par des inspecteurs scolaires. Les auteurs n'apparaissent, en quelque sorte, que comme les transcripteurs d'un discours écrit ailleurs et par d'autres. Néanmoins, dans le cas présent, des représentants des trois instances (institutionnelle, épistémique, pédagogique) sont convoqués par la préface pour asseoir l'autorité des auteurs à produire un manuel d'enseignement de l'histoire pour le primaire. Cependant, dans les deux cas, la désignation pédagogique des instances auctoriales ne vient qu'en appoint des deux autres instances que sont l'épistémique et l'institution scolaire.

## 11.4 L'évolution des désignations dans les collections de manuels du secondaire

Avec l'arrivée de la collection Panchaud, l'autorité épistémique du directeur de collection est maintenue, puisque Georges Panchaud est professeur à l'Université de Lausanne. Cependant, contrairement à Charles Gilliard, il n'est pas professeur d'histoire, mais de pédagogie. Pour les différents volumes et surtout la mention dans la préface, cela explique le recours à des professeurs d'histoire. Dans la mesure où les auteurs sont désignés en fonction de leur qualité d'enseignant du secondaire, la dimension pédagogique/didactique est ainsi fortement convoquée pour établir la légitimité du manuel à être manuel d'histoire. D'autant plus que la préface indique que *«quelques maîtres ont constitué un comité de lecture»* et fait ainsi écho à la démarche adoptée lors de l'élaboration de la collection précédente.

Le contexte de l'après-guerre et la volonté d'édicter des manuels d'histoire visant à une meilleure compréhension internationale, ainsi que la participation de M. Georges Panchaud à de telles réunions, expliquent la mention et le recours au Dr. Eckert. Dans le contexte de la Guerre froide, il s'agit certainement aussi d'éviter l'accusation d'avoir réalisé un ouvrage par trop idéologique. Un des principaux effets de cette nouvelle philosophie se traduit aussi par un rapprochement confessionnel en faisant également appel à M. l'abbé Journet. Cet élément marque peut-être le développement — ou une meilleure reconnaissance — du catholicisme dans le canton de Vaud.

Les lieux d'enseignement, d'où parlent les auteurs, sont également effacés, même si, dans les faits, ils sont largement comparables. Comme leurs prédécesseurs, MM. Badoux et Déglon sont enseignants au collège classique cantonal et M. Chevallaz est enseignant à l'Ecole de commerce au moment de la rédaction. Seul M. Giddey fait exception à la règle en ayant enseigné, en son temps, dans un autre établissement secondaire lausannois. Par ailleurs, les désignations et la préface n'insistent nullement sur les carrières académiques de ces différents auteurs. La légitimité académique et historique repose entièrement sur les épaules des experts mentionnés. Implicitement, dans les manuels d'histoire vaudois, les différentes personnes désignées ne pourraient l'être que pour une seule des trois instances que sont l'épistémique, le pédagogique ou l'institution scolaire. Enfin, et à nouveau, l'institution scolaire n'est nullement convoquée au travers des désignations de ces manuels du secondaire.

La rupture n'en est que plus forte avec la collection Bourgeois & Rouyet. Avec cette dernière, le Département de l'Instruction publique et des cultes est la principale instance convoquée dans ces désignations. Une première fois avec le copyright de la page 2 et une seconde fois dans l'équivalent de la signature de la préface par les directeurs de la collection. Pour sa part, l'instance épistémique n'est désignée que sous la forme d'une mention plutôt vague des *«chercheurs universitaires»* fortement encadrés par des praticiens de l'enseignement, les directeurs de la collection et les membres de la commission de référence et de lecture.

Pour les directeurs de la collection, cette situation s'expliquerait par une rupture fondamentale par rapport aux situations antérieures de publication de manuels :

*Pour la commission départementale chargée de lancer et de suivre l'opération, le profil idéal de l'auteur combinait compétence scientifique de haut niveau et pratique effective de l'enseignement au secondaire inférieur. Mais un tel profil ne se trouve guère... (Préface : 3)*

Cependant, si le manuel ne précise pas à quels titres siègent les membres de la commission de référence et de lecture, deux professeurs d'histoire de l'Université de Lausanne sont présents : MM. Jean-Pierre Aguet des SSP et M. Alain Dubois, professeur d'histoire moderne. Néanmoins, c'est Claude Bourgeois et non l'un des professeurs d'Université qui préside cette commission et les deux professeurs font face à sept membres issus du département, qu'ils soient directeur d'établissement (Claude Bourgeois), inspectrice scolaire (Dominique Rouyet), maître de didactique au SPES (Séminaire Pédagogique de l'enseignement secondaire) pour André Eberhard ou enseignants pour les quatre derniers.

Concernant cette dernière collection du secondaire, l'observation des désignations autoriales met en évidence une rupture avec la manière de concevoir le manuel et son rapprochement avec les modes de faire des précédentes collections des manuels primaires. On assiste donc à au passage du leadership de l'épistémique vers le département et l'institution scolaire. Le pédagogique reste lui en arrière-plan.

Comment peut-on expliquer une telle situation? Si l'on suit la piste fournie par les deux directeurs de la collection, avec le temps, les liens entre l'Université et l'enseignement secondaire I se seraient distendus progressivement jusqu'à se rompre. Le développement de l'enseignement universitaire et la massification au secondaire pourraient expliquer cet état de fait. Pourtant, dans le même temps, le nombre de maîtres universitaires formés pour le secondaire a fortement augmenté. Précédemment, les liens des auteurs des manuels avec l'enseignement du secondaire de collège pouvaient également être limités et certains n'avaient même pas enseigné à ce niveau-là. Existerait-il désormais une (plus forte) différence dans la façon d'enseigner l'histoire à l'Université, au gymnase et au secondaire I ? En même temps, la version A s'offre quelques trop brèves et nouvelles incursions du côté de l'histoire économique, culturelle et sociale que les enseignants universitaires du secondaire ont rencontrées durant leurs études. Oui, mais... et tous les autres enseignants du secondaire I issus de l'École normale et qui ne connaissent pas ces nouveaux territoires ? Ce dernier champ de tension expliquerait-il cette impasse première et cette volonté de produire un ouvrage collectif commun chargé de préfigurer la réunion de ces différents corps enseignants ? En effet, depuis la réforme scolaire de 1984, ceux-ci sont progressivement réunis dans les mêmes salles des maîtres.

Cependant, une autre démarche est à envisager et à prendre en compte. Celle-ci consiste à s'interroger sur l'absence de la dimension actoriale institutionnelle dans les deux premières collections et sa forte irruption dans notre dernière collection. Qu'est-ce qui explique que précédemment le DIPC, mandataires de ces collections, n'ait pas jugé bon ou nécessaire de figurer explicitement ? Fondamentalement, si le discours du manuel d'histoire comporte une part plus ou moins forte de discours politique et la possibilité d'une contestation de celui-ci par celles et ceux chargés de le diffuser, la non-présence de l'instance actoriale institutionnelle ne peut s'expliquer que parce qu'aucune divergence fondamentale n'existait auparavant entre l'institution scolaire et les auteurs du manuel, ni entre l'institution scolaire et les maîtres chargés de son enseignement. Cela permet également de donner au texte du manuel les caractéristiques d'un discours de l'évidence et non d'un discours politiquement situé. A contrario, une modification de cette présence actoriale ne peut s'expliquer que parce que l'une des deux filiations s'est rompue<sup>119</sup>. Cet élément s'en trouve renforcé si, dans l'intervalle, la contradiction s'est établie dans le champ du politique et qu'elle s'est diffusée aussi dans l'espace scolaire. Fortement connoté de finalités citoyennes, l'enseignement de l'histoire est un lieu sensible des oscillations politiques et sociales. Dans le cas du canton de Vaud, nous sommes d'avis que les fils de cette filiation se sont rompus à la suite de la progressive perte d'influence politique des partis radical et libéral vaudois au sein de l'institution scolaire ainsi qu'au niveau académique. Dans notre travail, nous le constatons en comparant les parcours et le profil des auteurs de cette dernière collection avec les précédentes.

---

119. Cette présence de l'institution notamment au travers de la commission de référence et de lecture n'est bien évidemment pas qu'actoriale. Cette présence dans le manuel n'est que l'indice de sa matérialité concrète dans l'espace de production du manuel. Il en est de même avec la mention du Département de l'instruction publique et des cultes dans le copyright.



## 12. Photographie d'un groupe social : les directeurs et auteurs de manuels d'histoire vaudois

### 12.1 Les auteurs des manuels primaires: Henri Grandjean & Henri Jeanrenaud

Lorsqu'il rédige les deux volumes du manuel d'histoire suisse à l'intention des élèves du primaire des cantons romands protestants, Henri Grandjean, ancien maître de l'enseignement secondaire genevois (Neuenschwander 1995: 46), a déjà eu l'occasion de publier deux ouvrages historiques. C'est ainsi qu'en 1928, il a publié un ouvrage sur l'Escalade de 1602 à Genève (Grandjean 1928) et en 1935 un autre intitulé «*Notions d'histoire de la civilisation*» (Grandjean 1935). Après 1941 et la publication de la première édition des manuels d'histoire, il publiera quelques autres ouvrages. La plupart sont en lien avec l'éducation comme en 1956 avec un ouvrage intitulé *L'instruction publique de la République et canton de Genève* (Grandjean 1956). A la fin des années 1950, il est expert auprès des Nations Unies et de l'UNESCO concernant les questions d'éducation. A ce titre, il publie, en 1959, un rapport sur le développement de l'éducation en Suisse (Grandjean 1959) ainsi qu'en 1960 un rapport sur l'éducation en Somalie (Grandjean 1960).

De son côté, Henri Jeanrenaud a publié en 1935 un ouvrage intitulé «*Comment combattre le mensonge chez l'enfant*» (Jeanrenaud 1935). Il sera également professeur d'histoire à l'Ecole normale de Lausanne et publiera, après 1941, un polycopié de didactique générale avec Albert Chessex, autre professeur de l'Ecole normale (Chessex & Jeanrenaud 1943), une déclinaison «grand public» de son manuel (Jeanrenaud 1958) et une brochure didactique sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire (Jeanrenaud 1944). Il collabore à l'*Annuaire de l'instruction publique*, la revue des Départements de l'instruction publique des cantons de Suisse romande et de la Berne francophone. Après la Deuxième Guerre mondiale, il poursuit sa carrière d'auteur de manuels en publiant deux autres manuels d'enseignement: l'un consacré à la lecture (Foretay & Jeanrenaud 1946), l'autre à l'instruction civique (Perriraz & Jeanrenaud 1967).

Dans les deux cas, la rédaction du manuel d'histoire suisse joue un rôle significatif dans la carrière professionnelle très institutionnelle de nos auteurs. Par ailleurs, contrairement à W. Rosier, leur carrière se déroule uniquement au sein de la sphère éducative et est assimilable à une fonction d'expert institutionnel. Aucun des deux ne «profitera» ou «bénéficiera» du mandat du manuel d'histoire pour faire, par la suite, une carrière académique ou politique. Ainsi, Henri Grandjean endosse un rôle d'expert scientifique qui le conduira jusqu'à l'UNESCO alors que, pour sa part, Henri Jeanrenaud endosse les habits du pédagogue d'Etat.

Leur proximité avec l'Etat et les Départements de l'Instruction publique était déjà à l'œuvre lors de la rédaction de leur manuel. L'absence de directeur de collection les met, plus directement que les auteurs des manuels secondaires, en relation, voire sous la coupe, de la commission intercantonale de rédaction des manuels d'histoire suisse et donc des Départements de l'Instruction publique de l'époque. Le lien entre l'autorité politique, le manuel d'histoire et son contenu est d'emblée plus évident. D'autant plus que ces auteurs ne peuvent guère se réfugier ou arguer d'une légitimité académique, scientifique ou morale comme peuvent le faire éventuellement un directeur de collection comme Charles Gilliard ou Georges Panchaud, tous deux professeurs à l'Université de Lausanne et directeurs d'une collection de manuels du secondaire. En outre, leur carrière institutionnelle ou pédagogique est lancée par la réalisation du manuel d'histoire. Ils en sont tributaires alors que, pour W. Rosier, ses carrières pédagogique, académique et politique se déroulent en parallèle à la rédaction de son manuel d'histoire.

Dès lors, la légitimité du manuel Grandjean & Jeanrenaud est, en premier lieu et essentiellement, institutionnelle. Elle se situe d'autant plus à l'extérieur de la personne des auteurs que le nombre d'enseignant-e-s concernés par le manuel est grand et concerne plusieurs cantons francophones. La fonction d'énonciation d'un discours de vérité s'en trouve renforcée

Par ailleurs, la carrière menée avant et après par les deux auteurs indique qu'en second lieu, ce sont leurs compétences pédagogiques ou éducatives plus que scientifiques qui seront mises en avant. C'est plus particulièrement le cas d'Henri Jeanrenaud avec ses publications suivantes dans le domaine pédagogique ou didactique ainsi que la co-rédaction de deux autres manuels. En étant professeur d'histoire à l'Ecole normale de Lausanne, il assure le service pédagogique d'après-vente de son ouvrage. Si, fondamentalement, c'est l'institution qui légitime la réalisation du manuel, cette légitimité s'incarne aussi dans le fait que les futurs enseignants du primaire vaudois ne peuvent s'abreuver qu'à la même et unique source : leur professeur d'Ecole normale et son manuel d'enseignement. Il leur est d'autant plus difficile de prendre de la distance ou de remettre en cause ce magister qu'ils n'ont alors aucun contact direct, en formation ou dans leur emploi, ni avec le monde universitaire, ni avec l'histoire savante. Le discours des manuels d'histoire suisse au primaire est un monde tout à la fois clôturé et fonctionnant en vase clos.

## **12.2 Les directeurs de collection des manuels du secondaire vaudois**

### **12.2.1 Collection Gilliard-Perrin**

Charles Gilliard (1879-1944) est une figure emblématique des milieux intellectuels et universitaires vaudois du début du vingtième siècle. Né en 1879, fils d'un président du tribunal de district d'Yverdon, Charles Gilliard, obtient son doctorat ès Lettres en 1907 après avoir fréquenté, outre l'Université de Lausanne, les bancs des universités de Göttingen, Munich et Paris. Parallèlement à l'obtention de son doctorat, il est maître au collège de Montreux. Après son doctorat, il obtient en 1909 un poste au gymnase classique cantonal, antichambre de l'Université de Lausanne pour les disciplines antiques. Il y restera jusqu'en 1928, date à laquelle il est nommé professeur extraordinaire à l'Université de Lausanne, après en avoir été privat-docent (1911), puis chargé de cours (1917) (Hubler 2005).

En 1935, il est nommé professeur ordinaire d'histoire ancienne, médiévale, moderne et suisse. Si sa thèse portait sur l'histoire ancienne, Charles Gilliard se consacre, dès 1915, à l'histoire vaudoise qu'il place dans un cadre européen et dont il aborde des thèmes économiques et sociaux. D'autre part, il est membre de la *Société Vaudoise d'Histoire et d'Archéologie* (SVHA) qu'il présidera à trois reprises (1917-1919, 1923-1925 et 1929-1931). En outre, il lance, en 1940 et avec le juriste Jean Fleury, la collection de la *Bibliothèque historique vaudoise*, publiée par la SVHA. Parue juste avant son décès, son *Histoire de la Suisse* — parue aux Presses universitaires de France dans la collection «Que sais-je» en 1944 — connut dix rééditions jusqu'en 1991 et fut même traduite en japonais. Au niveau institutionnel, après avoir été nommé doyen de la Faculté des Lettres de 1930 à 1932, il accédera au poste de recteur de l'Université de Lausanne en 1940, fonction qu'il occupe jusqu'en 1942. Au niveau romand et suisse, il sera Président de la Société d'histoire de la Suisse romande (1937-1944), de la Société générale suisse d'histoire (1940-1944) et de la commission fédérale de maturité. Il s'agit donc d'une autorité incontestable, tant sur les plans scientifique et pédagogique, qui prend la direction de cette nouvelle collection (Hubler 2005). Charles Gilliard décédé, c'est Marius Perrin qui s'occupera de la réédition de la collection en 1945.

Pour sa part, Marius Perrin est une figure institutionnelle vaudoise qui fera toute sa (longue) carrière au sein du DIPC. En effet, même s'il est mentionné comme professeur à l'Ecole de commerce de Lausanne dans le troisième volume de la collection, il est surtout, dès 1899, inspecteur scolaire en un temps où il y a, dans le canton de Vaud, un inspecteur par arrondissement et six arrondissements scolaires en tout. En ce temps-là, le Service de l'instruction publique du primaire au gymnase se compose d'un chef de service et de six inspecteurs, épaulés par deux secrétaires, deux sous-secrétaires et d'un huissier-concierge (*Annuaire de l'Instruction publique* 1909).

Dans le cadre de sa fonction d'inspecteur scolaire, il sera un des trois membres vaudois, avec MM. François Guex (directeur de l'Ecole normale) et M. Henchoz (inspecteur primaire), de la Commission intercantonale des manuels qui supervisera la rédaction du premier manuel *Histoire illustrée de la Suisse* par William Rosier qui paraît en 1905 (Neuenschwander 1995 : 50). En 1909 et parallèlement à son poste d'inspecteur scolaire, Marius Perrin est professeur d'allemand, de géographie et d'écriture à Aigle (collège et école supérieure). En 1911, Marius Perrin est maître de français et de géographie à l'Ecole supérieure de commerce, d'administration et de chemins de fer. En 1914, le DICP connaît une réorganisation avec la création d'un Service de l'enseignement primaire, d'un Service de l'enseignement secondaire et d'un Service de l'enseignement supérieur. Marius Perrin est alors inspecteur au Service de l'enseignement secondaire. Le Chef de service de l'enseignement secondaire a également charge d'inspecteur.

Au moment de la réédition des manuels en 1945, Marius Perrin arrive au terme de sa carrière de grand commis au service de l'Etat radical vaudois dont il a gravi patiemment tous les échelons et il est, depuis 1940, Chef du Service de l'enseignement secondaire. Point d'orgue de sa carrière, il sera par la suite une des chevilles ouvrières de la commémoration du 150<sup>e</sup> anniversaire de l'entrée du canton de Vaud dans la Confédération (1953). En effet, président — à l'instar de Charles Gilliard — de la Société vaudoise d'histoire et d'archéologie (SVHA) de 1945 à 1947<sup>120</sup>, il prendra la direction, pour ce 150<sup>e</sup> anniversaire, de sa publication phare «*Cent cinquante ans d'histoire vaudoise*». Parmi les contributeurs de cet ouvrage, on trouve Georges-André Chevallaz ou Ernest Giddey, deux futurs auteurs de la collection Panchaud. C'est d'ailleurs Marius Perrin qui engage M. Chevallaz<sup>121</sup> pour la rédaction du volume consacré à l'histoire contemporaine. A ce titre, il sert de trait d'union, à la sortie de l'après-guerre, entre l'ancienne et la nouvelle garde. Il incarne aussi les liens étroits existants entre le département et la maison Payot, éditeur de la future collection.

### 12.2.2 Collection Panchaud

Georges Panchaud (1908-1988) est le directeur de la collection qui succédera à la fin des années 1950 à la collection Gilliard-Perrin. Quasi simultanément à l'élaboration de cette nouvelle collection de manuels, il est nommé professeur de pédagogie à l'Université de Lausanne en 1958. Auparavant, il a été enseignant au collège d'Aigle (1941) et directeur de l'Ecole supérieure de jeunes filles de Lausanne (1944). En 1952, il a obtenu son doctorat ès Lettres pour sa thèse *Les écoles vaudoises à la fin du régime bernois* qui sera le douzième volume publié par la *Bibliothèque Historique Vaudoise* (Berlinger Konqui 2008).

Georges Panchaud est également actif au niveau international auprès de l'UNESCO et auprès de l'«*Internationales Schulbuchinstitut*» du Dr. Georges Eckert. A ce titre, il a participé activement à plusieurs réunions internationales dans le domaine de l'éducation ainsi qu'à la rédaction de recommandations relatives à l'élaboration des manuels d'histoire en vue d'une meilleure compréhension internationale. Ces recommandations reprenaient le flambeau de travaux initiés à la suite du premier conflit mondial, notamment entre Français et Allemands, et interrompus, dans l'entre-deux-guerres, à la suite de l'arrivée d'Hitler au pouvoir. En outre, Georges Panchaud est un des pères de la réforme scolaire vaudoise de 1958 ainsi que le fondateur et le premier directeur du «*Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire vaudois*» (SPES), soit le premier institut de formation des maîtres secondaires vaudois.

### 12.2.3 Collection Bourgeois & Rouyet

Pour cette dernière collection de manuels d'histoire du secondaire conçue par le canton de Vaud, deux directeurs de collection furent désignés. Issus de la commission (CRL), M. Claude Bourgeois (directeur des écoles secondaires de Vevey, président de la CRL) et Mme Dominique Rouyet (conseillère pédagogique pour l'histoire au DIPC) endossèrent cette responsabilité. Par la suite, M<sup>me</sup> Rouyet sera nommée directrice de l'établissement secondaire de Bex.

---

120. Il l'a déjà présidée de 1931 à 1933. Les mandats sont de deux ans, non directement renouvelables.

121. Selon notre entretien avec G.-A. Chevallaz.

## 12.3 Les auteurs de manuels du secondaire vaudois

### 12.3.1 Les auteurs de la collection Gilliard-Perrin

Le premier volume consacré à l'histoire ancienne est l'œuvre d'un professeur d'université en langue et littératures grecques, André Bonnard (1888-1959), et d'un enseignant au Collège classique cantonal de Lausanne<sup>122</sup>, Aimé Baechtold<sup>123</sup>.

A l'instar de Charles Gilliard, André Bonnard a d'abord enseigné au Gymnase classique cantonal de 1915 à 1928, avant d'être nommé professeur ordinaire en 1928 à l'Université de Lausanne. Il le restera jusqu'à sa mort en 1959. Intellectuel brillant, André Bonnard renouvellera la vision des auteurs grecs en incitant à les lire comme des écrivains proches de nous. Ses trois volumes de *Civilisation grecque* (1954-1959) sont une lecture résolument progressiste de l'hellénisme, pensé comme un moment de l'aventure des hommes cherchant à maîtriser leur destin et le monde dans lequel ils vivent. Il publia aussi des traductions d'Eschyle (*Prométhée enchaîné*, *Agamemnon*), de Sophocle (*Edipe Roi*, *Antigone*) et d'Euripide (*Alceste*, *Iphigénie à Aulis*).

Intellectuel engagé, au pacifisme remontant au premier conflit mondial, André Bonnard est nommé, en 1949, président du *Mouvement suisse des partisans de la paix*. Dans le contexte naissant de la Guerre froide, il est accusé, en 1952, d'espionnage au profit de l'URSS. "L'affaire Bonnard" divisa alors l'opinion publique, mais se conclut, en 1954, par un verdict considéré comme clément qui tenait compte de la bonne foi d'un idéaliste. En 1957, il est prié de renoncer à son enseignement et il ne sera pas nommé, comme le veut l'usage, professeur honoraire de l'Université de Lausanne. Il meurt deux ans plus tard. En 1992, il est réhabilité par la syndique Yvette Jaggi et le recteur Pierre Ducrey qui inaugurent une «Placette André-Bonnard» à la rue Cité-Devant à Lausanne (Source : Seylaz 2002 et Gerhard 2011).

Pour sa part, à l'instar d'Aimé Baechtold, Pierre Ansermoz est professeur au Collège classique cantonal de Lausanne.

Au moment de la publication du volume d'Histoire suisse, Georges Michaud est professeur à l'Ecole de commerce de Lausanne. Lors de la parution de la deuxième édition de son volume, Georges Michaud a déjà pris du galon puisqu'il est désormais directeur du Collège de Vevey. Par la suite, il sera nommé directeur du Collège classique cantonal de Lausanne (Béthusy). Parmi les autres titres et fonctions de Georges Michaud, nous signalerons qu'il est officier à l'armée et parviendra au grade de colonel ; il est également membre du parti libéral.

---

122. Par la suite, le collège classique deviendra le collège de Béthusy, puis l'Etablissement secondaire de Béthusy.

123. Preuve de la primauté de l'histoire ancienne sur l'ensemble du programme d'histoire en cette veille de conflit mondial, le manuel d'histoire ancienne est le seul qui, non seulement, est rédigé par deux auteurs, mais qui, en outre, réunit un professeur de collège et un professeur d'université en langue et littérature ancienne.

### 12.3.2 Les auteurs de la Collection Panchaud

Concernant la collection Panchaud, les auteurs des volumes sont, au moment de leur rédaction, des enseignants de collège comme E. Giddey, R. Déglon ou E. Badoux ou à l'école de commerce comme G.-A. Chevallaz. De plus, en 1953, E. Giddey et G.-A. Chevallaz ont participé à l'ouvrage collectif élaboré pour les 150 ans de l'entrée du Canton de Vaud dans la Confédération. Comme l'indique fort justement sa notice Rero, ce volume commémoratif est composé de chapitres, écrits par différentes personnalités, et porte sur l'histoire du canton de Vaud sous tous ses aspects (historiques, politiques, économiques, culturels, agricoles, religieux, etc.). Par ailleurs, comme Georges Panchaud, G.-A. Chevallaz et R. Déglon publient leur thèse dans la *Bibliothèque historique vaudoise*, qui après avoir été initiée en 1939-1940 par Charles Gilliard et Jean Fleury (enseignant l'histoire du droit à l'Université de Lausanne) pour venir en aide aux jeunes chercheurs dans la publication de leurs thèses et a été ensuite reprise par la *Société académique vaudoise* (SAV). En ce début des années cinquante, alors que deux figures emblématiques du paysage historiographique vaudois disparaissent, Eugène Mottaz et Maxime Reymond, une nouvelle ère s'ouvre à laquelle tant G. Panchaud que R. Déglon, G.-A. Chevallaz ou E. Giddey appartiennent :

*En ce sens, si la date de 1951 marque la disparition de deux grandes personnalités de la recherche historique, elle traduit aussi l'affirmation de nouvelles approches et exigences de l'histoire vaudoise dont les thèses de Colin Martin, Marc Chappuis, Jean Charles Biaudet, Gabriel Pierre Chamorel, Roger Déglon, Georges-André Chevallaz et Jean-Pierre Baud, toutes parues dans la Bibliothèque historique vaudoise, constituaient les apports les plus remarquables. (Coutaz 2001 : 204)*

Né en 1910, Eugène Badoux (1910-2010) obtient sa licence ès Lettres anciennes à Lausanne en 1934. Après un voyage en Grèce, il étudie un an en Allemagne (Munich et Berlin). De retour en Suisse, il enseigne le grec et l'allemand au collège de Payerne, puis au Collège classique à Lausanne (Béthusy). Après 1945, il est aussi traducteur entre autres d'Hugo von Hofmannsthal, Friedo Lampe, Meinrad Inglin, Kurt Marti et Max Frisch. En 1977, il obtient le prix Oertli pour ses travaux de traduction. Dans les années 1980, E. Badoux a collaboré à la traduction de la *Nouvelle Histoire de la Suisse et des Suisses* (Crivelli 2012).

Né en 1913, Roger Déglon (1913-2000) est, après ses études à l'Université de Lausanne, professeur de latin au collège de Nyon, puis au Collège classique cantonal à Lausanne (Béthusy) de 1948 à 1964. En 1949, sa thèse consacrée au Moyen-Age est le huitième volume publié par la *Bibliothèque historique vaudoise*. Il s'agit de la première monographie consacrée à une commune vaudoise publiée par la collection (Déglon 1949). En 1964, il est nommé professeur de latin au Gymnase cantonal de la Cité où il officiera jusqu'en 1976. Il sera aussi nommé, à une date qui ne nous est pas connue, expert auprès des Nations unies pour les questions d'éducation (UNESCO). Il collabore aux pages *Histoire* du quatrième volume de l'Encyclopédie illustrée du canton de Vaud (1973).

Né en 1915, Georges-André Chevallaz (1915-2002) est le fils de Georges Chevallaz (1888-1972) qui, après l'obtention d'un brevet d'instituteur en 1907, obtiendra en 1915 sa licence ès Lettres en ayant partagé ses études entre Berne et Lausanne. Maître de français au Collège scientifique à Lausanne (Belvédère) de 1913 à 1919, Georges Chevallaz est ensuite nommé professeur à l'École normale de Lausanne (1919-1927) avant d'en devenir le directeur de 1927 à 1953. Le père de Georges-André Chevallaz rédigera également plusieurs travaux de pédagogie et présidera la Conférence des directeurs d'institutions pour la formation des maîtres (1941-1944). Il sera également membre du synode de 1955 à 1959 (Fedrigo 2003).

Pour sa part, Georges-André Chevallaz fait partie des intellectuels que la Deuxième Guerre mondiale a quelque peu retardés dans leur carrière académique et professionnelle. En effet, il obtient sa licence en 1937, puis son doctorat en 1949 avec une thèse de l'Université de Lausanne portant sur l'agriculture vaudoise à la fin de l'Ancien Régime (*Aspects de l'agriculture vaudoise à la fin de l'Ancien Régime*). Il enseignera à l'École de commerce de 1942 à 1955, avant de diriger la Bibliothèque cantonale de 1955 à 1958, tout en étant chargé de cours d'histoire diplomatique à l'Université de Lausanne et en rédigeant le manuel d'histoire vaudois. De 1951 à 1953, il préside à la destinée de la *Société vaudoise d'histoire et d'archéologie* (SVHA). Membre du parti radical depuis 1945, la suite de sa carrière sera politique puisqu'il est nommé, au moment de la parution de son volume, syndic de Lausanne en 1957. Il le restera jusqu'à son élection en 1973 au Conseil fédéral alors même que, président du groupe radical aux Chambres fédérales, il n'en est pas le candidat officiel (Clavien 2003).

Plus jeune de près de dix ans, Ernest Giddey (1924-2005) est un jeune universitaire, promis à une carrière académique pour laquelle le manuel d'histoire sert de tremplin au même titre que sa thèse. Les deux paraissent presque simultanément puisqu'après avoir obtenu sa licence ès Lettres en 1945 à vingt-et-un ans, E. Giddey obtient son doctorat en 1953 avec une thèse portant sur les *Agents et ambassadeurs toscans auprès des Suisses sous le règne du grand-duc Ferdinand I<sup>er</sup> de Médicis : 1587-1600*. Il sera brièvement professeur au Collège scientifique cantonal à Lausanne — l'actuel établissement secondaire du Belvédère — de 1948 à 1954. En 1954, il publie, chez Huber à Frauenfeld, une notice historique sur les écoles vaudoises (Giddey 1954). Cette même année marque les débuts de sa carrière universitaire (1954 à 1989). En premier lieu, il devient directeur de l'Institut suisse de Rome (1954-1956). Il sera ensuite lecteur, professeur, puis directeur (1956-1969) à l'École de français moderne de l'Université de Lausanne et enfin professeur ordinaire de langue et de littérature anglaises (1969-1987), aucun poste de professeur ordinaire d'histoire n'étant alors disponible.

Les travaux universitaires d'Ernest Giddey s'orienteront essentiellement autour de la présence et l'influence d'intellectuels anglais, notamment Byron et les romantiques, en Suisse romande. Sa carrière ne s'arrête pas là et il est nommé, de 1970 à 1979, Vice-recteur de l'Université de Lausanne. Par la suite, ne pouvant accéder au poste de recteur, il obtient un lot de consolation en étant nommé, de 1981 à 1989, délégué aux affaires universitaires auprès du DIPC. En 1989, ce poste est transformé en chef du service des affaires universitaires et des cultes, poste qu'Ernest Giddey occupera jusqu'à sa retraite en 1990. Tout comme G.-A. Chevallaz, Marius Perrin ou Charles Gilliard, il présidera la *Société vaudoise d'histoire et d'archéologie* (SVHA) : une première fois de 1959 à 1961, puis de 1963 à 1965. Enfin, il sera également membre (1966) et président du conseil synodal de 1978 à 1982 (Hubler 2007).

En 1958, les auteurs sont choisis pour leur double compétence pédagogique et scientifique. Ils disposent certes de référents (Marius Perrin et Georges Panchaud pour G.-A. Chevallaz) et d'un comité de relecture formé de personnalités, y compris extra-cantonales, mais ils endossent clairement la responsabilité scientifique et pédagogique du manuel réalisé.

### 12.3.3 Les auteurs de la Collection Bourgeois & Rouyet

Dans la mesure où, mis à part la déclinaison en cinq volumes au lieu de trois et l'adoption unique de la version B, aucun changement significatif n'a lieu par rapport au texte et aux documents depuis leur deuxième édition, nous avons choisi de retenir la première édition de la collection et des livres du maître.

(a) L'Antiquité (1996). Lausanne, Département de l'instruction publique du canton de Vaud, L.E.P. & Edipresse Livres SA + Livre du maître

Pour le volume consacré à l'Antiquité, trois coauteurs avaient, au départ, été retenus. Il s'agissait d'André Charbonnet et de François Mottas, professeurs de gymnase et chargé de cours à l'Université pour François Mottas, ainsi que de Fabien Loi Zedda, enseignant au collège de Béthusy et au gymnase du Bugnon à Lausanne, formateur au SPES (Séminaire Pédagogique pour l'enseignement secondaire) et professeur à l'Université Populaire de Lausanne. Par la suite, Fabien Loi Zedda sera nommé secrétaire général du DIPC. Il siègera aussi comme Constituant dans les rangs du parti radical. Au terme d'une rédaction aux relations difficiles, ils ne seront que deux à signer l'ouvrage comme auteurs : MM. Charbonnet et Mottas. M. Loi Zedda apparaît lui comme ayant collaboré à l'ouvrage.

Actuellement M. François Mottas est Maître d'enseignement et de recherche à l'Université de Lausanne, Section des sciences de l'Antiquité. Parmi ses nombreuses fonctions, M. Fabien Loi Zedda est professeur et doyen du Département Formation Continue de la HEIG-VD, professeur à l'Université populaire de Lausanne dont il a été le président, pirate d'Ouchy dont il a été le président de la Confrérie de 2003 à 2009, président de l'Association du Musée Vaudois de la Vigne, du Vin et de l'Etiquette à Aigle et, enfin, conseiller communal radical à Epalinges. Pour sa part, André Charbonnet a également collaboré à trois manuels de grec, utilisés dans les écoles de Suisse romande, et à un livre de vocabulaire latin. Aujourd'hui, il a quitté l'enseignement vaudois, où, dit-il, «*le grec était plus que menacé*»<sup>124</sup> – pour s'installer en Grèce où il fait des traductions, de l'édition et de la localisation de site internet.

Le *Livre du maître* sera lui réalisé par M. Hans Heinz Felka, enseignant à Yverdon et maître de didactique d'histoire au SPES, fonction à laquelle il a d'ailleurs succédé à F. Loi Zedda.

(b) Le Moyen-Age (1994). Les Temps modernes, Lausanne, Département de l'instruction publique du canton de Vaud, L.E.P. & Edipresse Livres SA

Pour la *Version A* (440 pages), il y a quatre coauteurs. Dans les faits, trois coauteurs pour la partie consacrée au Moyen-Age et une auteure pour les Temps modernes.

Relativement au Moyen-Age, les trois auteurs sont Jean-Daniel Morerod et Pierre Dubuis, alors maîtres assistants en histoire médiévale à l'Université de Lausanne, et Bernard Andenmatten, assistant en histoire médiévale à l'Université de Lausanne également. Les trois auteurs font partie de l'équipe du professeur Agostino Paravicini. Il s'agit aussi d'universitaires pur sucre.

Actuellement, Jean-Daniel Morerod est, depuis 1999, professeur ordinaire d'Histoire médiévale et moderne à l'Université de Neuchâtel. Après avoir été Maître d'enseignement et de recherche à la Faculté des Lettres de l'Université de Lausanne, section Histoire, Bernard Andenmatten est actuellement professeur ordinaire ; il a été nommé suite au départ à la retraite de son mentor, le professeur Paravicini. Pierre Dubuis a également été, jusqu'à son départ à la retraite, Maître d'enseignement et de recherche au Centre des sciences historiques et de la culture de cette même faculté.

Concernant la partie relative à l'Histoire moderne, rappelons que l'auteure M<sup>me</sup> Marie-Hélène Asper-Brack a été choisie pour sa double compétence d'auteure d'une thèse de doctorat sur l'histoire anglaise du XVII<sup>e</sup> siècle et de maîtresse temporaire d'histoire au gymnase. Aujourd'hui, M<sup>me</sup> Asper-Brack a quitté l'enseignement gymnasial pour se spécialiser dans l'éducation des jeunes à haut potentiel et s'occupe de coaching en la matière. Dans le domaine de la surdouance chez les adolescents, elle est l'auteur du livre *Les Yeux qui pétillent*, paru en 2005. En 2002, elle a été candidate de l'arrondissement de Lavaux au Grand-Conseil vaudois sur la liste socialiste.

---

124. Portrait d'André Charbonnet sur le site du Café pédagogique. [http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/languesanciennes/Pages/2008/89\\_VIEDELADISCIPLINE.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/languesanciennes/Pages/2008/89_VIEDELADISCIPLINE.aspx) (dernière consultation le 30 juillet 2010)

Pour la *Version B* (408 pages), l'adaptation est l'œuvre de Raymond Darioly, enseignant secondaire non universitaire. Le Livre du maître est l'œuvre de trois enseignants secondaires : Mme Chantal Kalisperatis et MM. Raymond Darioly et Silvio Valeschini.

(c) L'époque contemporaine (1770-1990) (1995), Lausanne, Département de l'instruction publique du canton de Vaud, L.E.P. & Edipresse Livres SA

Pour la Version A (463 pages), elle est l'œuvre de trois coauteurs. Dans la mesure où personne n'a été trouvé en Faculté des Lettres et en histoire contemporaine, les trois auteurs sont issus de la Faculté des SSP et de l'équipe du professeur Jean-Pierre Aguet. Il s'agit de MM. Jean-Christophe Bourquin, Alain Clavien et Laurent Tissot. Ce dernier a également été enseignant dans un gymnase lausannois, le Gymnase de Beaulieu qui a pris la succession de l'École de commerce de Lausanne.

Après avoir été professeur suppléant à l'Université de Lausanne (1987) et à l'Université de Genève (1997-1999), Laurent Tissot est aujourd'hui professeur d'histoire économique et a été doyen (2009-2011) de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines à l'Université de Neuchâtel. Parallèlement, il est également chargé de cours, depuis 1994, à la Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg. C'est un spécialiste internationalement reconnu en histoire des entreprises, du tourisme, des loisirs et des transports. Depuis 2005, il est président de la Société suisse d'histoire économique et sociale. Il est également membre du comité de direction des Archives sociales suisses à Zurich, membre titulaire étranger du Comité des Travaux Historiques et Scientifiques (Ministère de la Jeunesse, de la Recherche et de l'Éducation nationale en France) et membre fondateur de la Commission internationale pour l'histoire du voyage et du tourisme (actuellement membre du bureau exécutif). Depuis 2008, il est membre du Conseil de fondation du DHS ainsi que des Documents Diplomatiques Suisses.

De son côté, après avoir été collaborateur scientifique au Centre de recherche sur les Lettres romandes de l'Université de Lausanne (1997-1999), chargé de cours d'histoire suisse au Centre de formation du brevet secondaire de l'Université de Berne (1997-2002), chargé de cours d'histoire de la presse à l'Institut de journalisme et de communication de l'Université de Neuchâtel (2001-2005) et professeur associé à la Chaire d'histoire contemporaine de l'Université de Fribourg depuis 2003, Alain Clavien est depuis 2009 professeur ordinaire de cette dernière université.

Avant d'être élu en 2006 à la Municipalité de Lausanne, Jean-Christophe Bourquin a été responsable de la statistique de la culture et des médias au sein de l'Office fédéral de la statistique, puis professeur d'histoire et de sociologie de l'éducation à l'Université de Lausanne et chef de projet pour la Haute école de musique de la Suisse occidentale. En 2011, il n'est pas représenté à la réélection par son parti aux élections communales de mars. Jean-Christophe Bourquin rebondit alors du côté de Fribourg. Il a été engagé, au 1<sup>er</sup> octobre 2011, par la conseillère d'Etat fribourgeoise Isabelle Chassot, au poste de directeur de la Haute école fribourgeoise de travail social (HEF-TS)<sup>125</sup>.

---

125. Brève en ligne du journal *Le Temps*, consulté le 7 août 2012. Lien : [http://www.letemps.ch/Page/Uuid/ca4b1a9a-d933-11e0-882a-6d05bf9669a8/Jean-Christophe\\_Bourquin\\_rebondit\\_à\\_Fribourg](http://www.letemps.ch/Page/Uuid/ca4b1a9a-d933-11e0-882a-6d05bf9669a8/Jean-Christophe_Bourquin_rebondit_à_Fribourg)

Claude Bourgeois, co-directeur de la collection, se charge de l'adaptation de la Version B, (436 p.). Deux livres du maître seront réalisés, l'un pour le programme de 8<sup>e</sup> année, couvrant la période de 1770 à 1914, l'autre pour le programme de 9<sup>e</sup> année, couvrant la période de 1914 à 1990. Le premier est l'œuvre de Dominique Rouyet, co-directrice de la collection et conseillère pédagogique d'histoire au DIPC et le second est réalisé par les deux co-directeurs de la collection.

Avec les manuels de la collection Bourgeois & Rouyet, le dispositif est non seulement plus complexe que pour les collections précédentes du secondaire, mais surtout il distingue clairement le rôle du scientifique de celui du pédagogue. Même Mme Asper-Brack, choisie car détentrice d'un doctorat et enseignante de gymnase, se voit attribuer deux enseignants du secondaire inférieur ainsi qu'un «adaptateur» pour la version B. De plus, elle dispose d'un référent universitaire en la personne de M. Jean-Pierre Aguet, puis de M. Alain Dubois. La commission ad hoc relit également son travail.

#### (d) Un exemple de travail rédactionnel

En ce qui concerne la rédaction des ouvrages, les liens avec la CRL et la rédaction de la version B, Marie-Hélène Asper-Brack (1997), auteure la partie sur *Les Temps modernes*, servira de guide.

En premier lieu, Mme Asper-Brack est choisie pour sa double compétence d'auteure d'une thèse de doctorat sur l'histoire anglaise du 17<sup>e</sup> siècle et de maîtresse temporaire d'histoire au gymnase. Son travail consiste à rédiger une synthèse de 250 pages sur les Temps modernes comportant une moitié de documents et accessible pour des élèves de 13 ans. Dans un deuxième temps son ouvrage sera adapté par Raymond Darioly, maître généraliste, pour la version B.

Son mandat prévoit qu'elle se conforme à des consignes communes, visant à créer un certain «esprit de la collection», et qu'elle tienne compte des corrections de style de Mme Chantal Kalisperatis et M. Silvio Valceschini, ses collaborateurs pédagogiques, et des suggestions du groupe ad hoc de la CRL. Etant seule auteure de la partie sur les Temps modernes, Mme Asper-Brack dispose également d'un conseiller scientifique, d'abord en la personne de Jean-Pierre Aguet, un de ses professeurs à l'Université de Lausanne, puis de M. Alain Dubois, professeur ordinaire de la chaire d'Histoire moderne de la même université.

Avant la rédaction chapitre par chapitre, Mme Asper-Brack établit un plan détaillé et calibré, «formé de cent soixante et un paragraphes regroupés en chapitres articulés sur «quatre époques» pour un total final de cent cinquante pages de textes» (Asper-Brack M.-H. 1997 : 97). Adopté par ses trois coéquipiers et le groupe ad hoc de la CRL, ce plan fournit le canevas pour la rédaction. Concrètement, chaque chapitre est d'abord soumis à son conseiller scientifique, puis, avec un choix de documents, à ses deux collaborateurs pédagogiques ainsi qu'à M. Raymond Darioly. Une séance commune réunit alors Mme Asper-Brack et ses trois colistiers qui discutent du texte et trient les documents. Enfin, le texte et les documents de référence sont transmis au groupe ad hoc de la CRL composée de sept ou huit membres et

*comme chacun avait ses dadas et sa propre expérience, il n'était pas toujours facile de se mettre d'accord sur le contenu des chapitres, forcément limité, ou sur le choix d'un document. Les propositions des commissaires étaient intéressantes, mais souvent nous avions déjà discuté du problème entre nous. Il me fallait donc persuader les commissaires du bien-fondé de nos options, ou proposer un compromis. Pour la petite histoire, je dirai qu'un seul chapitre a provoqué quelques tensions : le dernier, intitulé précisément... «Rivalités et conflits» ! (Asper-Brack 1997 : 98)*

Il ne reste plus à Mme Asper-Brack qu'à rédiger une quatrième mouture à partir de ses notes et du procès-verbal. Au terme de cette rédaction, chapitre après chapitre, il sera encore nécessaire d'ajuster la partie sur les *Temps modernes* avec la fin du *Moyen-Age* et le début de l'*Epoque contemporaine*. Au final, il faudra trois ans, dont une année à plein temps, à Mme Asper-Brack pour rédiger la partie sur les Temps modernes et trois autres années pour réunir tous les documents, mettre au point la maquette et imprimer le volume.

#### **12.4 Du côté des auteurs de manuels fribourgeois**

Pour disposer de manuels comparables au niveau suisse romand se rapportant à l'Histoire suisse, nous avons retenu trois ouvrages conçus par le canton de Fribourg et destinés aux élèves du secondaire.

Préalablement, il nous faut fournir quelques précisions relatives à l'organisation scolaire fribourgeoise pour la partie francophone du canton. En premier lieu, l'école primaire est organisée en 6 degrés. Après ces six années, les élèves sont orientés

- soit à l'école secondaire conduisant à la maturité gymnasiale, puis à l'université ;
- soit à l'école primaire supérieure conduisant en principe à l'école normale pour ceux qui en ont les capacités et les moyens ;
- soit dans une école régionale dans les plus gros villages, en dehors des chefs-lieux, sortes d'écoles secondaires avec des filières pratiques (dont la plus fréquentée est la section agricole).

A partir des années soixante, tous les élèves passent, après leurs six années d'école primaire, à l'école secondaire où ils sont répartis dans trois filières : pré-gymnasiale, générale et pratique. Dès lors, les collèges de St-Michel (garçons) et de Ste-Croix (filles), qui assumaient jusque-là les huit années du secondaire avec un premier bac au terme de la classe de rhétorique (6<sup>e</sup>) donnant accès aux deux années terminales de philosophie et le second bac ouvrant les portes de l'université, sont transformés en gymnases et de nouveaux établissements sont créés. Pour le secondaire inférieur, les établissements sont appelés Cycle d'Orientation (C.O.).

#### 12.4.1 L. Sutter & Castella G. (1941). Histoire de la Suisse. Einsiedeln: Ets Benziger & Cie SA, (5<sup>e</sup> édition)

Il s'agit ici de la 5<sup>e</sup> édition d'un ouvrage dont la première édition remonte à 1918. En 1941, la cinquième édition est une version légèrement remaniée de l'édition de 1927. De nouveaux chapitres ont été ajoutés pour intégrer l'histoire récente jusqu'à l'entrée de la Suisse dans la Société des Nations (SDN). Gaston Castella indique, dans l'avant-propos à la cinquième édition, que la guerre ne leur a pas permis «*de remanier profondément leur œuvre pour une édition qui paraît l'année où la Suisse va célébrer le 650<sup>e</sup> anniversaire de sa fondation*» (Sutter & Castella 1941 : IV.). Ce manuel est utilisé à Fribourg dans les écoles secondaires, régionales, normales, industrielles, commerciales, gymnases et lycée (Sutter & Castella 1941 : III.). Il est donc utilisé pour tout le secondaire à partir de la 7<sup>e</sup> année.

Si L. Sutter est professeur au Collège cantonal de Lucerne, Gaston Castella (1883-1965) est bien fribourgeois et professeur à l'Université de Fribourg. La notice du DHS indique qu'il a effectué ses études universitaires à Fribourg, Vienne et Paris, qu'il fut professeur au collège Saint-Michel à Fribourg, puis collaborateur aux Archives d'Etat dès 1919 où il prépare une *Histoire du canton de Fribourg* (1922), ouvrage standard en la matière. Par ailleurs, après avoir été privat-docent d'histoire suisse à l'Université de Fribourg (1919-1921), il est nommé professeur extraordinaire d'histoire générale contemporaine de 1921 à 1925, puis ordinaire de 1925 à 1955. Outre son mandat de professeur ordinaire, il dirige de 1925 à 1943 la Bibliothèque cantonale et universitaire. Il abandonne cette charge pour occuper pendant deux ans (1944-1945) la charge de recteur de l'Université. Il sera aussi membre fondateur du groupe local de la *Nouvelle Société helvétique*, expert auprès de la Commission de coopération intellectuelle de la SdN pour les questions universitaires dès 1922 et président de la Société d'histoire du canton de Fribourg (1925-1943). Concernant son œuvre historique, l'article du DHS précise que

*Relevant de l'école méthodique [positiviste], son œuvre retrace l'évolution générale de son canton et de la Suisse catholique en les rattachant au contexte européen. Dans ses écrits, qui comprennent encore une Histoire des Papes (1944-1945), C. souligne l'importance des faits religieux dans la genèse de la Suisse moderne. Sa vision toute patriotique de l'histoire nationale lui est aussi dictée par ses convictions fédéralistes.*

*(article de Roland Ruffieux de 1995 pour le DHS, consultable en ligne à <http://www.dhs.ch/externe/protect/textes/d/D31461.html>)*

Sa carrière et sa stature n'ont rien à envier à Charles Gilliard et il est bien le représentant idéal d'un auteur issu du courant catholique conservateur francophone, à mettre en parallèle avec des auteurs de manuels vaudois radicaux, libéraux et protestants.

#### 12.4.2 Pfulg G. (1960). Histoire de la Suisse. Fribourg et Valais: Département de l'instruction publique

Le manuel Pfulg paraît lui au moment où les écoles secondaires fribourgeoises connaîtront leur réforme de structure. Les initiateurs de cet ouvrage en sont les Départements de l'instruction publique du canton de Fribourg et du Valais.

Dans l'ouvrage, Gérard Pfulg (1915-1997) porte le titre de docteur ès lettres. En fait, en 1960, G. Pfulg est d'abord chanoine et inspecteur des écoles secondaires ainsi qu'historien de l'art. Né en 1915, G. Pfulg est ordonné prêtre en 1938. Il enseigne ensuite au Collège St-Michel à Fribourg. En 1943, il est nommé directeur de l'Ecole normale qui vient de déménager d'Hauterive à Fribourg et il exerce parallèlement la fonction d'inspecteur des écoles primaires de la ville de Fribourg. En 1943 lui est également confiée la rédaction du «*Bulletin pédagogique*», mission qu'il conservera jusqu'en 1962. Le 19 juin 1944, il devient président de la «*Société fribourgeoise d'éducation*» (Barras 2008 : 115-116).

Parallèlement à sa fonction de directeur de l'Ecole normale du canton de Fribourg, G.Pfulg occupera des fonctions importantes au sein d'organismes internationaux tels que la Commission des organisations éducatives de la «*Fraternité mondiale*», le Comité directeur du «*Centre européen de la culture*» ou le Comité exécutif de l'«*Association européenne des enseignants*». A diverses reprises, il accomplira des missions à l'étranger, notamment sous l'égide de l'UNESCO. En 1955, il quitte l'Ecole normale pour être nommé chanoine résident de la cathédrale St-Nicolas et inspecteur des écoles secondaires, charge qu'il occupera jusqu'à sa retraite en 1980 (Barras 2008 : 116).

Féru d'art, l'abbé Pfulg rédige une thèse consacrée au sculpteur fribourgeois Jean-François Reyff. Il a obtenu le grade de docteur ès lettres en 1949, huit ans après la licence. L'essentiel de son œuvre porte sur l'art sacré (vitraux, architecture). Mais il est également un garant de la conformité pédagogique. En 1946, il commence ainsi par préfacier le nouveau manuel de solfège à l'intention des écoles primaires<sup>126</sup>. Par la suite, l'abbé Pfulg préside à l'élaboration de plusieurs manuels scolaires : *Lecture et poésie* (1952), livre de lectures destiné au cours moyen des écoles primaires, ; *Mes lectures* (1955), ouvrage réservé au cours supérieur ; *Terre de Fribourg* (1958), manuel de géographie à l'usage du cours moyen ; *Géographie de la Suisse* (1958), puis *Histoire de la Suisse* (1960), manuels pour le cours supérieur. En 1972, il est également coauteur avec Maurice Zermatten et Michel Salamin du manuel d'*Histoire générale*, publié à La Tour-de-Peilz<sup>127</sup>.

---

126. Gaimard, L., & Pfulg, G. (1946). *J'aime mon solfège... : manuel officiel des écoles primaires de la ville de Fribourg : cours moyen*. Fribourg: [s.n.] et Gaimard, L., Progin, R., Pfulg, G., & Hug, A. (1946). *J'aime mon solfège... : manuel officiel des écoles primaires de la ville de Fribourg : cours inférieur*. Fribourg: [s.n.].

127. Pfulg, G., Salamin, M., & Zermatten, M. (1972). *Histoire générale*. La Tour-de-Peilz: Ed. Delta.

Par ailleurs, après avoir rédigé la plaquette commémorative du monument du père Girard (1765-1850), réalisée lors du centième anniversaire de la mort du prêtre<sup>128</sup>, il réédite, au début des années cinquante, certains écrits pédagogiques du père. Il participe ainsi au mouvement de redécouverte de l'œuvre de ce prêtre fribourgeois<sup>129</sup>.

Une nouvelle fois, à la fin des années cinquante cette fois-ci, la carrière d'un auteur, Gérard Pfulg, issu du courant catholique conservateur francophone est à mettre en parallèle avec celle d'un directeur de collection de manuels d'histoire vaudois, Georges Panchaud, libéral et protestant. On notera désormais le déplacement des compétences scientifiques historiques vers les compétences de nature pédagogique et de responsable de la formation d'enseignants ainsi que l'importance que prend la participation aux séances d'organes internationaux tel l'UNESCO tant pour Georges Panchaud que Gérard Pflug.

En 1960, les Départements de l'instruction publique des cantons de Fribourg et du Valais sont les éditeurs du manuel d'histoire suisse. En outre, son avant-propos est signé par le publiciste et l'idéologue de la *Défense spirituelle*, le très catholique conservateur fribourgeois Gonzague de Reynold. Enfin, une liste de personnes ayant aidé l'auteur dans sa tâche occupe l'entier de la page 4. Georges Panchaud y côtoie des personnalités du monde universitaire tel Henri Meylan (Université de Lausanne), des membres du corps ecclésiastique tel Mgr Louis Waeber, vicaire général, des autorités morales tels Gonzague de Reynold et Maurice Zermatten, des inspecteurs scolaires, des membres de comités d'associations professionnelles et corporatives, des enseignants de l'Ecole normale ou des Collèges ainsi que des instituteurs et institutrices. Le tout est soigneusement équilibré entre des références fribourgeoises et valaisannes ainsi que quelques références extérieures. Le dispositif d'accompagnement du Pfulg s'approche ainsi tant de la collection Panchaud que, par son cadrage institutionnel, du Grandjean & Jeanrenaud.

---

128. Ordonné prêtre en 1788 à Fribourg, le père Grégoire Girard fut professeur de philosophie et prédicateur à Überlingen (D) jusqu'en 1789, puis à Fribourg dès 1790. Revenu à Fribourg après un passage par Lucerne et Berne, il dirigea l'école des garçons (1805-1823), qu'il développa en une école primaire publique exemplaire. A l'arrivée des Jésuites, la méthode d'enseignement mutuel qu'il préconisait fut attaquée. Les partisans des Jésuites ne purent pas non plus admettre son idée d'une école secondaire orientée sur les besoins de l'industrie (cours de géométrie) et du commerce (cours d'anglais). En 1835, il rédigea sa principale oeuvre pédagogique, *De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles* (1844). Ainsi, le père Girard fut l'un des principaux créateurs de l'école publique en Suisse. Contrairement à Pestalozzi, il prenait en compte l'administration scolaire et les intérêts de l'Etat. Les catholiques ne lui pardonnèrent pas son engagement en faveur de l'école publique et il fut vite oublié des milieux protestants. Le Père Girard est mort le 6 mars 1850. Le même jour, sur proposition de son ami, l'historien Alexandre Daguét (1816-1894), un décret du Grand Conseil est promulgué rendant hommage au bon père et le Grand Conseil décida, peu après, de lui ériger une statue qui fut officiellement inaugurée le 23 juillet 1860. En ville de Fribourg, il dispose également d'une rue à son nom depuis 1897. (Bulletin d'information de la ville de Fribourg février 2000 : 9)

129. En 1990, une Fondation du père Grégoire Girard a même été créée à Fribourg pour revivifier la recherche.

### 12.4.3 Dorand J.-P., Stevan D., Vial J.-C. & Walter F. (1984). Histoire de la Suisse. Fribourg: Fragnière

En mars 1984 paraît un nouvel ouvrage relatif à l'histoire suisse. Sous la houlette du Département de l'instruction publique du canton de Fribourg, il est conçu à l'intention des élèves du secondaire inférieur. Il sera retenu, à terme, par tous les cantons romands. Les auteurs, indique la préface, sont de jeunes enseignants enthousiastes et compétents. Il ne s'agit pas à proprement parler d'un ouvrage collectif, chacun ayant rédigé seul l'un ou l'autre des chapitres. Des séances de concertation ont néanmoins eu lieu sous la direction de Michel Ducrest. Enfin, les auteurs ont reçu l'appui d'historiens, tels Georges Andrey (Université de Fribourg), Michel Charrière (enseignant au Collège Saint-Michel) ou Denis Ramseyer (SPES de Neuchâtel). L'organisation du manuel n'est pas sans rappeler celle des collections Bordas dont seront issus les deux volumes adoptés, à la même époque, au niveau romand.

Cet ensemble s'inscrit dans le prolongement de CIRCE<sup>130</sup> qui est l'ancêtre de l'harmonisation des plans d'études, connue ensuite sous l'acronyme de Pecaro (Plan d'études cadre romand), puis aujourd'hui du PER (Plan d'études romand). Concernant le Fragnière, le Département de l'instruction publique du canton de Fribourg en signe l'avant-propos.

Quelques années plus tard, au début des années 1990, ce manuel d'Histoire est complété par trois ouvrages d'*Histoire générale*. Une grande partie des auteurs sont les mêmes que pour l'ouvrage d'*Histoire de la Suisse*. Cette fois-ci, c'est l'éditeur qui en signe l'avant-propos et signale que cet ouvrage a été réalisé par «*un groupe de jeunes historiens, tous enseignants dans des écoles du niveau secondaire*»<sup>131</sup>. En son sein nulle mention du Département de l'instruction publique du canton de Fribourg ou d'un autre canton ne figure.

L'encadrement des manuels fribourgeois produits dans les années 1980-1990 est fort différent de celui mis en place, à la même époque, au niveau vaudois. Dans le cas des manuels vaudois, l'encadrement institutionnel est largement plus présent, pour ne pas dire pesant, alors que la collection fribourgeoise valorise l'ancrage académique de ses manuels, de ses auteurs et des personnes de référence. De plus, les enseignants ne sont mentionnés qu'au travers des auteurs de ces manuels. Ceux-ci par leur parcours académique, sous-entendu par l'étiquette de «*compétents*» en 1984 et d'«*historiens*» en 1990-1992, et pédagogique forment le lieu central de la transposition didactique, tant entre les savoirs savants et la classe que concernant les pratiques sociales de référence propres à l'histoire. On leur pardonnera éventuellement leur fougue en raison de leur jeunesse...

---

130. Commission intercantonale romande pour la Coordination de l'enseignement, créée en 1967 par la CDIP (Conférence des directeurs de l'instruction publique).

131. Bugnard, P.-Ph. [et al.] (1990-1992). *Histoire*. Fribourg: Fragnière, coll. dir. par Christine Murith-Descloux. Avant-propos : 5.

Dès lors, ce qui ne semble plus possible au niveau vaudois selon les directeurs de la collection Bourgeois & Rouyet — à savoir de confier la rédaction de manuels d'histoire pour des élèves du secondaire à des auteurs combinant compétence scientifique de haut niveau et pratique effective de l'enseignement — l'est à une quarantaine de kilomètres de distance. Concernant les manuels vaudois, il paraît légitime d'expliquer les raisons d'une telle dissociation des rôles pour d'autres raisons que celles avancées par nos directeurs de collection. Ce n'est certainement pas un hasard si, à la même époque, l'hégémonie du Parti démocrate chrétien fribourgeois n'est pas fondamentalement remise en cause au contraire de celle du parti radical vaudois et de son principal allié, le parti libéral.

D'autre part, le regard novateur, porté par ces jeunes historiens sur l'histoire suisse traditionnelle et appuyé notamment par la *Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses*, s'inscrit dans la volonté du canton de Fribourg de se moderniser. Dans ces mêmes années, avec le développement du réseau autoroutier notamment, le canton se désenclave et affirme une nouvelle identité<sup>132</sup>. Le contexte est tout autre dans le canton de Vaud qui dans les années 1980-1990 connaît une crise institutionnelle, politique et économique certaine. Cette crise se traduira, notamment, par des conflits incessants et répétés entre l'Etat et ses fonctionnaires, parmi lesquels les enseignants, tant primaires que secondaires, ne furent pas les moins virulents.

### 12.5 Arrêt sur image : les manuels d'histoire du secondaire

Maintenant que l'analyse des désignations auctoriales des manuels et qu'une approche biographique historique ont été réalisées, le portrait de ce groupe social particulier, formé des directeurs et auteurs de manuels d'histoire vaudois, peut être dressé.

Premièrement, la légitimité des auteurs et des directeurs de collection ne s'arrête pas à leur désignation dans le manuel lui-même, d'autant moins que, concernant les manuels du secondaire, ces auteurs et directeurs de collection s'inscrivaient dans une communauté restreinte. En effet, la Faculté des Lettres de Lausanne compte, dans les années trente, moins de 200 étudiants et, en 1937, le seul Charles Gilliard comme professeur ordinaire d'histoire.

Par ailleurs, d'autres légitimités peuvent être à l'œuvre (politique, religieuse). L'exemple le plus connu est évidemment celui de Georges-André Chevallaz. Ernest Giddey sera membre du synode de l'Eglise protestante vaudoise, un autre exemple des ces légitimités multiples qui sont connues du public enseignant auquel le manuel s'adresse au moment de sa parution.

---

132. L'autoroute A12 reliant Fribourg à Berne et à Vevey a été réalisée entre 1971 et 1981. Première autoroute à relier la Suisse romande à la Suisse allemande dès le début des années 1980, l'A12 fut à l'origine de l'essor économique du canton de Fribourg et plus particulièrement de la région de Gruyère qui vit s'implanter de nombreuses entreprises le long de cette autoroute. Sur les enjeux économiques que représentaient la construction de cette autoroute pour les autorités fribourgeoises, et la justesse de leur constat, on lira cet article de... 1964: Piveteau J.-L. (1964). La construction des autoroutes en Suisse et ses incidences sur la géographie économique et humaine helvétique. In *Revue de géographie de Lyon*, vol. 39, n°1, pp. 1-21 et plus particulièrement sa page 16 : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/geoca\\_0035-113x\\_1964\\_num\\_39\\_1\\_1760](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/geoca_0035-113x_1964_num_39_1_1760) (Consultation en ligne : 30.07.2010).

Ensuite, certaines qualités de la légitimation ne sont pas suffisamment explicites pour un lecteur d'aujourd'hui. L'indication que tel auteur est enseignant au Collège classique cantonal ne signale pas que ce collège est le collège littéraire par excellence. En effet, la plupart des professeurs de latin, de grec, voire d'histoire, de l'Université de Lausanne de ces années-là ont suivi un cursus d'enseignant les ayant fait passer d'un collège du canton au Collège classique cantonal, puis au Gymnase classique cantonal et enfin à l'Université. Pour un enseignant littéraire, être professeur au Collège classique cantonal est alors une promotion et même l'aboutissement d'une carrière au collège.

En outre, c'est faire fi d'une inscription des auteurs dans une tradition intellectuelle et des réseaux qui perdurent à travers le siècle. Ainsi, une bonne partie des directeurs de collection ou des auteurs seront membres et présideront la *Société Vaudoise d'Histoire et d'Archéologie* (SVHA), société fondée par Paul Maillefer, autre illustre auteur de manuels vaudois et homme politique vaudois (conseiller national radical). Il en est ainsi, nous l'avons vu, pour Charles Gilliard, Marius Perrin, comme de Georges-André Chevallaz et d'Ernest Giddey, ainsi que d'Alain Dubois, membre de la Commission de référence et de lecture (CRL) de la collection Bourgeois & Rouyet.

Enfin, en comparant deux collections de manuels produites à vingt ou cinquante ans d'écart, certains éléments ne reviennent pas systématiquement de manière explicite. Pour la collection de manuels d'histoire dirigée par le professeur Panchaud, la désignation d'enseignants n'indique pas, pour les auteurs du manuel relatif à l'Antiquité, que ceux-ci, à l'instar de leur prédécesseur Aimé Baechtold, sont enseignants dans ce même collège classique cantonal. De même, Fabien Loi Zedda, collaborateur du volume sur l'Antiquité de la collection Bourgeois & Rouyet, était également, au début de la réalisation de ce volume, professeur de latin et d'histoire au collège de Béthusy, successeur du Collège classique cantonal. De même, pour les volumes d'histoire contemporaine, le lien existant entre les différents auteurs est l'Ecole de commerce de Lausanne ou un engagement politique qui n'apparaît pas de premier abord. Pourtant, à près de cinquante ans de distance, deux des auteurs seront membres de l'exécutif lausannois. Pour l'un, ce poste politique ne sera qu'un tremplin vers une carrière fédérale alors que, pour le second, il s'agira de son chant du cygne politique.

De ce panorama, il apparaît que les collections des manuels du secondaire vaudois se légitiment de deux manières quelque peu différentes. Pour les ouvrages consacrés à l'Antiquité, la légitimité des auteurs se situe, en premier lieu, dans leur qualité de professeur ou d'enseignant de langues latine ou grecque et non en relation avec l'étude de l'Histoire ancienne. C'est une très longue tradition qui perdure ainsi concernant l'enseignement secondaire vaudois et qui remonte à avant même la Révolution française. Avec la collection Bourgeois & Rouyet, c'est un peu la dernière qui sonne en observant le parcours qu'aura, après la parution de cet ouvrage, André Charbonnet. C'est un phénomène de longue durée qui prend alors fin.

Pour les ouvrages d'histoire contemporaine et suisse, la proximité avec le pouvoir ou le Département joue un rôle essentiel pour les collections Gilliard/Perrin et Panchaud. Marius Perrin en est déjà un rouage en 1937 jusqu'à devenir Chef du service secondaire (haut fonctionnaire) et un des ordonnateurs des commémorations du 150<sup>e</sup> anniversaire de l'entrée du canton de Vaud dans la Confédération. Georges Michaud sera rapidement promu directeur de collège et Georges-André Chevallaz connaîtra une longue carrière politique. Protestants tous les trois, ils sont membres du parti radical ou libéral alors au pouvoir.

Concernant la collection Bourgeois & Rouyet, l'engagement politique est également de mise, sous des formes différentes pour Alain Clavien et Jean-Christophe Bourquin. Pour Alain Clavien, l'engagement politique se traduit par son engagement associatif et intellectuel notamment au travers de l'Association pour l'Etude de l'Histoire du Mouvement ouvrier (AEHMO) et de ses cahiers, auxquels Laurent Tissot a aussi l'occasion de contribuer, par ses publications sur les intellectuels en Suisse romande ou les activités du Groupe de recherche en histoire intellectuelle contemporaine (GRHIC) de l'Université de Fribourg. Jean-Christophe Bourquin s'engage de manière plus institutionnelle en étant conseiller communal à Lausanne, puis Président de ce Conseil avant d'être élu à la municipalité de Lausanne sous la bannière du Parti socialiste. Au moment de la conception de cette nouvelle collection de manuels d'histoire vaudois, on comprend alors mieux, à l'égard de ces chercheurs universitaires, une certaine méfiance d'un Département en mains radicales. Cette situation débouche sur le fort encadrement institutionnel instauré lors de leur travail.

Par leur parcours et leur engagement, Alain Clavien et Jean-Christophe Bourquin symbolisent la fin de l'hégémonie radicale-libérale sur la rédaction des manuels d'histoire vaudois. Sans le savoir ni s'en douter, ils annoncent la fin de la mainmise radicale sur le Département de l'Instruction publique et des cultes. En effet, Pierre Cevey, conseiller d'Etat radical, qui dirige le Département de l'Instruction publique et des Cultes de 1984 à 1994, sera remplacé cette année-là par le socialiste Jean-Jacques Schwaab auquel succéderont deux autres ministres socialistes : Francine Jeanprêtre, puis Anne-Catherine Lyon.

Cependant, l'enseignement de l'histoire contemporaine et l'hégémonie radicale en la matière avaient connu quelques coups de semonce lors de la nouvelle édition, en 1974, de la collection Panchaud. Cette quatrième édition intervenait dans le contexte des suites sociales, politiques et éducatives de Mai 1968 en Suisse romande auxquelles s'ajoutait la récente élection, en 1973, de Georges-André Chevallaz au Conseil fédéral. L'étude de cette préface (quatrième édition) est à mettre en parallèle avec l'étude de l'Avant-propos de la première édition du recueil *150 documents d'histoire générale : 1789-1973* (Bouquet & Bouquet 1974). Désormais, ce dernier accompagnera le manuel de Georges-André Chevallaz. L'étude de leurs deux préfaces éclairera, au prochain chapitre, les débats et enjeux de cette époque.



## 13. A l'articulation de la science, de l'Etat et de la pédagogie : préfaces et avant-propos

### 13.1 1974 ou la bataille d'Hernani de l'enseignement de l'histoire vaudois

En 1974, la parution de la quatrième édition de la collection Panchaud s'accompagne pour le volume consacré à l'histoire contemporaine, de la parution d'un recueil de documents *150 documents d'histoire générale : 1789-1973* (Bouquet & Bouquet 1974) destinés à être utilisés par les enseignants et leurs élèves. Chacun de ces ouvrages est muni d'une préface — nouvelle pour la collection Panchaud — ou d'un avant-propos, servant à présenter les intentions de l'ouvrage et à justifier de son intérêt pour une utilisation en classe.

Dans *Seuils* (1987), Gérard Genette s'intéresse notamment aux préfaces et avant-propos de toutes sortes qui agrémentent les ouvrages de littérature. Concernant les préfaces postérieures à une édition originale, deux fonctions identifiées par Genette nous intéressent plus particulièrement au sujet des manuels d'histoire vaudois. En premier lieu, une telle préface

*prend inévitablement la forme d'une réponse aux premières critiques*  
(Genette 1987 : 222)

Une deuxième fonction mineure consiste à signaler les corrections matérielles ou autres portées sur la nouvelle édition.

Plus que les précédentes préfaces des deuxième et troisième éditions, cette quatrième préface sert indirectement à répondre aux détracteurs de cette collection qui date déjà, au moment de sa sortie, de près de vingt ans. Depuis sa première édition, le corps enseignant d'histoire du secondaire, nourri à l'Université de Lausanne, s'est profondément renouvelé et a été sensibilisé aux remises en cause dont l'enseignement et différents magisters ont été l'objet dans la mouvance de Mai 1968. Les auteurs de ces manuels ont également suivi leur cursus universitaire jusqu'au doctorat avant ou juste après 1945. Il existe donc une distance de près de deux générations entre eux et leurs principaux lecteurs. Cet élément explique aussi la nécessité pour Georges Panchaud de retracer le parcours d'un auteur comme G.-A. Chevallaz, même si celui-ci est plus que connu en 1974...

Du côté des auteurs de *150 documents d'histoire générale : 1789-1973*, ceux-ci en sont à la première publication de leur ouvrage. Pour Gérard Genette (Genette 1987 : 183), «chaque préface remplit le plus souvent plusieurs fonctions successives ou simultanées» qu'il décline ensuite

- le pourquoi de l'ouvrage ou le *captatio benivolentia* (la valorisation du texte) ;
- l'importance de l'ouvrage ou son utilité (documentaire, morale, intellectuelle, religieuse, sociale et politique) qui fonde le contrat de nos manuels scolaires avec leurs lecteurs-utilisateurs ;
- la nouveauté de l'ouvrage ou son inscription dans une tradition : la nouveauté étant depuis l'Age moderne une des principales composantes de son pourquoi ;

- son unité lorsqu'il s'agit d'une collection d'ouvrages ;
- sa véridicité, autrement dit son contrat de vérité qui rejoint, à notre avis et pour les manuels, la question de l'importance de l'ouvrage et qui doit englober les questions de la scientificité de l'ouvrage, son adéquation pédagogique/didactique et son inscription institutionnelle (programmes, attentes de l'autorité,...) ;
- son rôle de paratonnerre lorsque la préface est confiée à un autre ;
- le comment qui est un mode indirect du pourquoi et qui fournit au lecteur les instructions, jugées nécessaires par l'auteur, pour que son lecteur utilise correctement l'ouvrage (mode d'emploi)<sup>133</sup> ;
- la genèse présente l'origine de l'œuvre, les circonstances et les étapes de sa rédaction avec un cas particulier lorsque le préfacier indique les sources de sa rédaction ou formule des remerciements adressés à des personnes ou institutions ayant participé à sa réalisation, c'est-à-dire une forme oblique de valorisation pour G. Genette (1987: 196-197).

Quelle est l'utilité à ce que la préface d'un manuel seul autorisé dans les classes et obligatoire s'attache à sa valorisation (*captatio benivolentia*) ? Certes, mais encore faut-il que les enseignant-e-s l'utilisent pour lui donner son sens, son utilité effective et sa durabilité à être manuel d'histoire pour les élèves vaudois. Autrement le risque est grand que les enseignant-e-s continuent à utiliser les anciennes collections de manuels ou se tournent vers d'autres moyens et ouvrages.

Mais quel serait ce lieu de l'affrontement entre ces deux écoles? En suivant la démarche de Gérard Genette, celui-ci devrait figurer dans l'exorde de la préface dont dépend souvent le succès de tout le discours et qui a pour objectif de capter l'attention des auditeurs et de se concilier leur bienveillance. Il devrait poser les termes de la querelle entre Anciens et Modernes. Découvrons alors le premier paragraphe de l'avant-propos de (Bouquet & Bouquet 1974) (c'est nous qui soulignons) :

*Au seuil du dernier quart du vingtième siècle, l'enseignement de l'histoire ne se conçoit plus sans le recours direct aux textes ; le temps n'est plus où la vérité définitive sortait des lignes du manuel et de la bouche du professeur ; l'esprit critique l'emporte sur l'esprit d'autorité et l'histoire a tout à y gagner.*

On comprend déjà mieux la nécessité d'une nouvelle préface pour le manuel Chevallaz. Comment cette collection prend-elle en compte ou répond-elle à un tel programme? Comment envisage-t-elle la collaboration avec cet outil à la fois concurrent et complémentaire? En effet, à son deuxième paragraphe, le nouveau venu joue sur un registre quelque peu ambigu (nous soulignons) :

---

133. Dans le cadre de ce «comment» relatif aux manuels d'histoire, celui-ci est un lieu permettant d'observer la leçon d'histoire telle qu'attendue par les auteurs et l'institution en utilisant le manuel.

*C'est dans cette perspective qu'au moment de rééditer le manuel de M. G.-A. Chevallaz, Histoire générale de 1789 à nos jours, il est apparu à l'auteur, à l'éditeur et au directeur de la collection qu'il convenait de mettre à la disposition du corps enseignant, indépendamment des documents insérés dans l'ouvrage, un recueil de textes, dont ils ont bien voulu nous confier la rédaction et auquel on pourra bien entendu recourir, quel que soit le manuel de base utilisé.*

Situation curieuse néanmoins où, dans un même paragraphe, les auteurs d'un recueil posent leur ouvrage comme un complément à un illustre manuel et laissent la liberté à l'enseignant d'utiliser leur travail avec un autre manuel de son choix.

Pour en revenir au manuel Chevallaz, en ouverture de sa préface, Georges Panchaud s'appuie en premier lieu sur le succès rencontré par l'ouvrage dans le canton de Vaud, au-delà de ses frontières et même au-delà des continents pour asseoir sa légitimité (nous soulignons) :

*Destinée d'abord aux écoles secondaires du canton de Vaud, la Collection Payot d'histoire générale a été adoptée par d'autres cantons et a rencontré un accueil favorable dans la partie francophone du Canada. Elle a aussi trouvé de nombreux lecteurs en dehors de l'école: en trois volumes relativement brefs, elle leur donne l'occasion de compléter, mettre à jour, coordonner leurs connaissances historiques, et notamment de placer dans une juste perspective les événements suisses, européens et mondiaux. A cet égard, le livre de M. G.-A. Chevallaz, consacré à la période contemporaine, suscite un intérêt tout particulier.*

Une autre instance internationale est convoquée pour légitimer les choix opérés : l'UNESCO (nous soulignons) :

*Nous avons tenu à appliquer les recommandations de l'UNESCO sur l'élaboration, des manuels d'histoire en vue d'une meilleure compréhension internationale. Les manuscrits avaient été soumis, avant leur impression, à l'examen de spécialistes pour qu'ils le confrontent avec leurs propres points de vue, souvent divergents ; leurs critiques avaient contribué à l'établissement de textes aussi exacts et objectifs que possible. Le même souci nous a guidés pour la nouvelle édition.*

Précisons que le recours à une instance prestigieuse et lointaine venue du Canada avait déjà été un procédé utilisé lors de la publication de la troisième édition du volume consacré à l'Antiquité (1968). En effet, avant la préface proprement dite, figurait ce que Genette appelle un paratexte paratonnerre intitulé «Aux enseignants» et signé Jean-Guy Gelin, directeur de l'enseignement et des études, Ecole secondaire Jean-de-Brébeuf, Québec :

*Depuis plusieurs années, l'enseignement de l'histoire exige des changements aux manuels mis à la disposition des élèves. La maison Payot, à la suite de multiples consultations, a opéré, dans sa collection Histoire générale, plusieurs modifications qui nous permettent maintenant de posséder des outils de haute qualité. [...] (Badoux & Déglon 1968)*

Dans un autre registre, la préface dresse le panégyrique de l'auteur (nous soulignons)

*L'auteur de ce livre était maître d'histoire à l'Ecole supérieure de Commerce de Lausanne quand il en a rédigé la première édition. Depuis lors, il a été syndic de cette ville pendant seize ans. Le moment où est donné le «bon à tirer» de la quatrième édition refondue coïncide avec celui de l'entrée de M. Georges-André Chevallaz au Conseil fédéral, le gouvernement de la Suisse. Le magistrat n'a jamais cessé d'être un spécialiste de l'histoire, trouvant le temps de l'étudier et de publier le résultat de ses travaux. C'est dire que, par ses fonctions et par ses recherches, l'auteur de ce volume était particulièrement bien préparé à brosser un tableau des événements les plus récents. (Préface quatrième édition 1974: 4)*

La préface réaffirme donc le principe d'autorité contre l'esprit critique. Contrairement aux autres préfaces, où une seule désignation auctoriale était convoquée, celle de «*praticien de l'enseignement secondaire*», elle convoque deux autres instances de légitimité détenues par l'auteur: la scientifique et la politique. Par ailleurs, concernant ses compétences pédagogiques, G. Panchaud fournit aux lecteurs le titre nobiliaire exact de l'auteur : *maître d'histoire à l'Ecole supérieure de Commerce de Lausanne*. Une quatrième et dernière instance inédite est même convoquée : Georges-André Chevallaz est un acteur figurant au premier plan de l'histoire par son parcours politique : «*l'auteur de ce volume était particulièrement bien préparé à brosser un tableau des événements les plus récents.*»<sup>134</sup>

Tout le monde ne pouvant en 1974 et dans le canton de Vaud que connaître le parcours de G.-A. Chevallaz, un tel besoin de précision n'est pas banal et est même inédit dans notre corpus. A ce point, il nous faut nous replacer dans le contexte politique et social suisse du début des années 1970, influencé par Mai 1968 :

*In Switzerland, one main reason for dissent was the overall conservative mentality. The politically and culturally stagnant society appeared atavistic in spite of the rapid economic change. First and foremost, protesters demanded participation and democratization. Contrary to the narrative of Swiss exceptionalism, activists increasingly saw the problems of Swiss society in their geopolitical context.*<sup>135</sup>

- 
134. De manière très intéressante, Georges-André Chevallaz utilisera cette même ligne de défense et d'autorité soi-disant indiscutable face à Hans-Ulrich Jost et son chapitre «*Menaces et repliement (1914-1945)*» consacré aux pages sombres de la Deuxième Guerre mondiale dans la *Nouvelle Histoire de la Suisse et des Suisses*. En effet, dans ses articles et débats, il se posera comme celui qui détient la vérité au titre de témoin privilégié des années 1939-1945. G.-A. Chevallaz s'appuiera notamment sur ses états de service d'officier dans l'armée suisse.
135. Peter, N. (2008). Switzerland. In Klimke, M. & Scharloth, J. (dir.). *1968 in Europe: A History of Protest and Activism, 1956-77*. New York/London: Ralgrave Macmillan, p. 231. Sur les événements de Mai 68 en Suisse romande et les événements contestataires qui s'en suivirent dans les années 1970, on signalera à titre indicatif : Batou, J. & Schaufelbuehl, J. (2008). Suisse. In Capdevielle, J. & Rey, H. (dir.). *Dictionnaire de Mai-68*. Paris : Larousse, p. 400 ; Pereira, N. (2009). L'impact des événements français sur le mouvement de 68 en Suisse. In *Matériaux pour l'histoire de notre temps* 2/2009, n° 94 p. 60-65 et Pavillon, O.

Dans ce cadre-là, l'institution qu'est le manuel d'histoire vaudois contemporain de la collection Panchaud est ainsi contestée. Avec lui, sont contestés probablement sa vision radicale et libérale du monde, le *Sonderfall* helvétique et celle de l'histoire suisse, plus particulièrement concernant l'attitude de la Suisse officielle pendant la Deuxième Guerre mondiale.

Donner tous les titres de noblesse de Georges-André Chevallaz peut être un moyen de couper court à cette contestation, mais l'agent de cette institution qu'est Georges-André Chevallaz est peut-être aussi, d'une manière ou d'une autre, contesté. Il convient alors d'en énumérer plus précisément les titres et les qualités.

De toute manière, Georges Panchaud recourt, dans sa préface, à plus d'autorité pour légitimer le manuel d'histoire et combattre toute forme de contestation éventuelle de cette même autorité. Il procède d'ailleurs de la même manière dans la quatrième édition du manuel Giddey lorsqu'il présente, en conclusion de sa préface, l'auteur :

*L'auteur de ce manuel, M. Ernest Giddey, enseignait dans un collège secondaire lorsqu'il a rédigé la première édition de ce volume. Professeur à l'Université de Lausanne, vice-recteur de cette institution, ses recherches historiques<sup>136</sup> font autorité et nous avons été heureux de pouvoir continuer à bénéficier de sa collaboration. (Panchaud 1974 : 3)*

En même temps, la situation est très paradoxale concernant la personne de Georges-André Chevallaz, car celui-ci réunit les trois instances à convoquer pour asseoir la légitimité d'un manuel d'histoire: le pédagogique, l'historien et l'homme du pouvoir/de l'institution. Il partage cette particularité avec un autre Vaudois célèbre du début du 20<sup>e</sup> siècle, Paul Maillefer qui était auteur de manuel officiel, enseignant, historien et conseiller national radical. Étonnamment ce dernier eut également à subir de fortes critiques d'un contradicteur particulièrement virulent et persévérant à propos de sa légitimité à être auteur de manuels d'histoire pour les élèves vaudois (de Léonardis & Vallotton 1997).

Par ailleurs, une autre critique sous-jacente est évoquée par G. Panchaud. Elle concerne l'eurocentrisme des manuels (nous soulignons) :

*Un ouvrage comme celui-ci ne saurait, sous peine d'être trop volumineux ou trop superficiel, traiter de l'histoire de tous les peuples de la terre. Un choix est nécessaire ; [...]. Si un Européen n'a pas le droit d'ignorer les civilisations du reste du monde, il lui est indispensable de connaître en premier lieu sa propre civilisation. C'est pourquoi une place prépondérante demeure réservée à l'histoire du monde occidental.*

---

(2005). La Nouvelle gauche en Suisse romande, des années 60 au milieu des années 80 : un essai de mise en perspective. In *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier*, 21, pp. 7-20.

136. Cela ne manque pas de sel dans la mesure où Ernest Giddey est professeur de... littérature anglaise. Mais il publie très opportunément la même année dans la Bibliothèque historique vaudoise un ouvrage consacré à l'influence de l'Angleterre sur la vie intellectuelle de Suisse romande au 18<sup>e</sup> siècle (Giddey 1974).

Dans un autre ordre d'idée, la préface minimise la rupture préconisée par les auteurs du recueil de documents et joue elle aussi la carte de la complémentarité (nous soulignons) :

*Ceux qui désirent centrer l'enseignement sur l'étude de documents en trouveront un nombre accru dans le présent volume, et ils disposeront, en complément, d'une collection de textes à paraître simultanément.*

Au final, la préface se conclut de manière œcuménique (c'est G. Panchaud qui met en évidence)

*Nous espérons qu'ainsi renouvelé dans sa forme et son contenu, ce tableau de l'histoire des deux derniers siècles sera non seulement un instrument de travail utile aux élèves des classes supérieures de l'enseignement secondaire, mais aussi l'ouvrage de référence que liront et consulteront toutes les personnes qui cherchent à comprendre les événements dans leur complexité et dans leur perspective historique. (Préface quatrième édition 1974: 4)*

Mais d'autres lignes de fracture sont inscrites dans les textes des préfaces concernant le type d'enseignement de l'histoire à promouvoir à l'école. Ainsi en est-il de l'opposition entre l'approche thématique et l'approche chronologique:

*Malgré les tendances contraires et contradictoires qui se sont fait jour ces dernières années, nous avons maintenu l'ordre chronologique, dont on ne peut méconnaître certains avantages. A ceux qui préfèrent une approche thématique ou diachronique de l'histoire, ce manuel servira d'ouvrage de référence. (Préface quatrième édition 1974: 3)*

Auquel répond partiellement l'avant-propos de Bouquet & Bouquet (1974) (nous soulignons) :

*Le présent ouvrage a cherché à concilier des objectifs divers. Sur le plan de la méthode, il s'efforce de donner quelque ouverture sur des problèmes ou des directions de recherche qui sont ceux du monde contemporain, tout en laissant à l'histoire traditionnelle les aspects classiques indispensables à la structure de la chronologie. [...] L'histoire diplomatique, l'histoire politique, militaire, économique, sociale, artistique, scientifique, religieuse, anecdotique, la vie quotidienne sont représentées chacune par quelques spécimens ; [...] nous n'avons donc pas pu constituer des dossiers développés et les maîtres qui désirent approfondir un thème devront le compléter par leur propre documentation [...].*

Sur ce plan-là, le recueil de documents nouvellement publié ne se distingue pas puisqu'il reprend, sous une forme légèrement différente, le découpage du manuel. Cette lacune ne sera pas plus comblée, en 1983, lors de sa 2<sup>e</sup> édition revue et augmentée qui est surtout l'occasion d'ajouter quinze documents — et d'en retirer cinq — «relatifs au passé le plus récent», soit jusqu'au début des années 1980 (Bouquet 1983).

Dans le canton de Vaud, cette volonté, apparemment nouvelle, de travailler ou d'enseigner l'histoire d'abord à l'aide des documents historiques n'est pas singulière. Nicole Lucas relève une évolution comparable dans le champ éditorial français du début des années 1970 :

*En 1970-1971, pour les classes de 3e, paraissent chez 3 éditeurs différents, 3 volumes, qui présentent un caractère original par rapport à leurs devanciers [...]. Leur titre renseigne d'emblée, puisqu'on annonce au lecteur des dossiers «ce livre s'écarte de la forme traditionnelle du manuel scolaire» ou des documents d'histoire, «c'est un manuel d'un type nouveau» que chacun devra s'approprier ou «apprendre à utiliser». (Lucas 2001 : 232)*

Cette volonté n'est pas nouvelle puisque Garcia & Leduc, dans leur ouvrage consacré à l'enseignement de l'histoire en France, indiquent que, dès les instructions de 1890 pour l'enseignement secondaire, il est préconisé aux enseignants de recourir à la mise en activité des élèves en travaillant avec des documents (Garcia & Leduc 2003 : 122). Cette première ébauche de recours aux documents au secondaire est développée par Charles Seignobos qui, parmi les exercices qui mettent l'élève en activité, citait en 1898 «faire analyser des gravures, des récits, des descriptions pour dégager les caractères des faits» (propos cités par Garcia & Leduc 2003 : 132-133). En 1906, ce même Seignobos propose son scénario pour un cours d'histoire (Seignobos 1907) qui accompagne la parution de sa collection de manuels chez l'éditeur Colin. Il y préconise que «les exercices de l'enseignement historique doivent être modelés sur les opérations de la connaissance historique.» Concernant les documents à utiliser en classe, il préconise avant tout l'emploi de l'image :

*Le point de départ ce sont les images ; l'élève doit, avant toute autre opération, se représenter les hommes et les choses [...]. Il faut donc d'abord lui fournir des représentations. (Propos cités par Garcia & Leduc 2003 : 132-133)*

De leur côté, Garcia & Leduc soulignent que les instructions officielles de 1925 marqueront «vraiment l'entrée en scène du document historique sous toutes ses formes dans la didactique de l'histoire» (Garcia & Leduc 2003 : 135). Néanmoins, il ne suffit pas de le préconiser dans des instructions officielles pour que les pratiques enseignantes ou les productions éditoriales évoluent dans ce sens. Garcia & Leduc indiquent en effet que, malgré toutes les exhortations officielles, l'usage des documents ne semble pas très répandu et que le document «n'est qu'un «complément», il vient «après.»» (Garcia & Leduc 2003 : 135).

Dans sa préface au Bonnard & Baechtold (1937), Charles Gilliard nous apprend que cette conception de Seignobos, puis les instructions officielles françaises, relatives à l'utilisation des images en classe d'histoire ont essaimé jusque sur nos rives lémaniques et il postule que cette manière de procéder est familière aux enseignants du secondaire vaudois :

*[Les auteurs] ont réduit considérablement la part des illustrations. L'enseignement dispose aujourd'hui d'autres moyens pour mettre sous les yeux des élèves la figure des hommes ou l'image des monuments et des objets du temps passé.*

Dans les manuels français de 1970-1971 (Lucas 2001 : 234), ces images sont désormais de grandes dimensions, souvent placées en début de dossier et servent d'entrée en matière, mais ce sont des documents totalement absents de notre recueil vaudois uniquement constitué de documents textuels. La nouvelle collection des manuels Panchaud n'apporte pas de progrès non plus de ce côté-là. Il faudra attendre la collection Bourgeois & Rouyet pour assister à l'insertion de ces grandes images introductives.

Dans le même temps en France, aux débuts des années 1970, un inspecteur général peut enfin noter :

*Nous confirmons les progrès déjà constatés les années précédentes: l'abandon du cours magistral au profit d'un enseignement dialogué, au moins dans le premier cycle: [...] - l'utilisation des documents, textes, photographies, diapositives. Le manuel devient un véritable instrument de travail. Mais il faut veiller à ce que les documents ne soient ni trop nombreux, ni trop longs, ni trop difficiles, ni expliqués par le seul professeur. (Garcia & Leduc 2003 : 211)*

Les attentes sous-jacentes des enseignants vaudois et le recueil de documents (Bouquet & Bouquet 1974) s'inscrivent dans un air du temps influencé par le contexte hexagonal de l'époque, mais selon des modalités qui restent locales. Indubitablement néanmoins, une influence française opère. Parfois, les auteurs et éditeurs s'en inspirent et, d'autres fois, il s'agit de s'en distinguer comme le revendique Charles Gilliard dans sa préface de 1937 :

*C'est dans le même but qu'ils ont donné à ce manuel des dimensions restreintes, à l'encontre des manuels français, qui sont beaucoup plus volumineux. On sait qu'ils sont destinés à soutenir un enseignement dont la méthode est toute différente de la nôtre. Du reste, s'il est un domaine où nous ne saurions être tributaires de nos voisins, c'est bien celui de l'enseignement de l'histoire.*

Le manuel d'histoire vaudois et ses compléments oscillent ainsi entre adaptation et résistance. Non seulement à l'influence française, mais également aux demandes des enseignants vaudois. L'éditeur Payot ne procède pas autrement en adjoignant à la collection Panchaud, à la demande du Département de l'instruction publique et des cultes, un recueil de documents. A peu de frais, cet éditeur peut ainsi continuer à écouler sa production et sa collection gagner un sursis. Ce dernier prendra fin une petite dizaine d'années plus tard.

### 13.2 Préfaces et avant-propos : il nous faut changer parce que...

Une nouvelle collection de manuels se doit donc de dire au nom de quoi l'ancienne collection de manuels serait devenue obsolète. L'ordre de la nouveauté ne s'impose en effet pas de lui-même dans le cadre de l'ordre scolaire de la discipline historique. L'examen des préfaces indiquera l'instance — pédagogique, scientifique, institutionnelle — prioritairement convoquée pour justifier l'introduction d'un nouveau manuel ou d'une collection de manuels. C'est dans l'exorde, c'est-à-dire dès le premier paragraphe d'une préface ou d'un avant-propos que cette justification devrait apparaître.

#### 13.2.1 ... les nécessités de l'enseignement et de la science historique évoluent

Ainsi, l'avant-propos du (Bouquet & Bouquet 1974) convoquait-il deux instances étroitement liées, soit les nécessités de l'enseignement et les textes historiques, principaux outils de la science historique positiviste. Ces deux instances se conjuguent et appellent au changement, tant des outils mis à la disposition des enseignants que de la pédagogie de l'histoire enseignée. Le tout prend la forme d'une démonstration formée d'une suite de trois affirmations considérées comme vraies et jouant sur les trois rôles assignés à la démonstration : prouver, accroître la connaissance et convaincre le lecteur du bien-fondé de la démarche :

- a1 *Au seuil du dernier quart du vingtième siècle* (= les temps changent).
- a2 *l'enseignement de l'histoire ne se conçoit plus sans le recours direct aux textes* (argument d'autorité se rapportant à la science historique telle qu'elle se pratique).
- a3 *l'esprit critique l'emporte sur l'esprit d'autorité* (arrivée d'un nouveau paradigme).

De plus, au final, si certains doutes peuvent persister, la dernière affirmation les lève

- a4 *et l'histoire a tout à y gagner.*

Leurs détracteurs sont renvoyés dans les poubelles de l'histoire, car ils s'opposeraient à faire gagner l'histoire. De plus, il n'y a pas d'alternative ou de justification à continuer de concevoir l'enseignement de l'histoire comme au temps passé : «*le temps n'est plus où la vérité définitive sortait des lignes du manuel et de la bouche du professeur*». Ce qui était peut-être vrai avant ne l'est plus aujourd'hui au terme de cette démonstration et les auteurs dégagent ainsi la nouvelle loi de l'enseignement de l'histoire du dernier quart du 20<sup>e</sup> siècle. En définitive, l'enseignement de l'histoire et l'enseignant d'histoire se doivent de répondre aux attentes de leur époque. Par ailleurs, ce modèle d'enseignement est tellement évident qu'aucune méthodologie explicite n'est fournie aux lecteurs quant à la manière d'utiliser ces documents en classe. Les auteurs font comme si les destinataires savaient pertinemment les utiliser en classe avec leurs élèves :

*Certains [textes] constituent le sujet de véritables explications de textes, d'autres sont de simples lectures ; quelques-uns sont de caractère abstrait, et d'abord peut-être difficile (on pourra en réserver l'étude aux classes les plus avancées), d'autres sont faciles.*

En cela, les auteurs de ce recueil s'inscrivent tout à fait dans le prolongement de la préface du Bonnard & Baechtold :

*Ils ont renoncé aussi aux «Lectures» qui terminaient les anciens manuels et leur ont substitué, à la fin de chaque chapitre, l'indication précise d'ouvrages où les maîtres pourront trouver les textes qui leur permettront d'illustrer leurs leçons. (Bonnard & Baechtold 1937)*

Mieux vaut probablement jeter un voile pudique sur ce qui pourrait fâcher... et prendre à rebrousse-poil son public. Au travers de cet avant-propos et de la préface de Charles Gilliard, on peut aussi considérer que l'enseignant d'histoire du secondaire vaudois s'apparenterait à une forme de profession libérale, guère soumise à de fortes contraintes institutionnelles sur la manière d'enseigner. D'un autre côté, la préface détermine une des compétences de base de l'enseignant d'histoire : sa capacité à chercher et à trouver la «bonne» illustration ou la «bonne» lecture pour sa leçon d'histoire. En 1974, cette compétence se complète de celle de déterminer quel document servira à une explication de document de la part du professeur ou de ses élèves — le texte étant muet à ce propos — ou de lecture, et lequel est à considérer comme abstrait, facile ou destiné «aux classes les plus avancées».

Cette liberté se double ainsi d'une grande solitude de l'enseignant face au matériel officiel proposé, car l'échec de la leçon lui sera seule imputable. La préface dédouane donc d'entrée le manuel de toute responsabilité dans sa mise en œuvre concrète. D'autant que, pour la collection Gilliard, les manuels sont le résultat de la consultation des maîtres d'histoire. Pour sa part, le Bouquet & Bouquet (1974) se dédouane lui aussi d'entrée d'une critique pouvant porter sur son incomplétude en laissant le soin à l'enseignant-e d'effectuer les recherches documentaires complémentaires et nécessaires.

De la sorte, l'avant-propos dresse le profil d'un enseignant d'histoire du collège qui est un licencié universitaire disposant des outils scientifiques propres à ce type de démarche. Or, en 1974, une partie du corps enseignant des collèges n'est pas universitaire. Il s'agit d'enseignants, en nombre certes limité désormais, qui ont été formés à l'École normale avant de devenir maîtres en classe primaire supérieure, puis qui ont été promus au collège.

### 13.2.2 ... il faut être de son temps

L'observation des exordes des manuels du secondaire vaudois indique que les premières éditions des collections Gilliard et Panchaud s'inscrivaient dans le même fil de la nécessité du changement. Après un certain temps, les manuels vieillissent et, s'ils vieillissent, c'est d'abord et avant tout au niveau de leur contenu ou de l'organisation de la matière :

*A mesure que l'on avance dans le temps, les événements historiques, qui reculent, se présentent à nous sous un jour différent. De là l'obligation de refondre, à chaque génération, les manuels destinés à l'enseignement de l'histoire. Quels que soient les mérites de ceux qui ont été rédigés autrefois, au bout d'une trentaine d'années ils ne sont plus au point. (Bonnard & Baechtold 1937)*

Ce changement dans la présentation de la matière peut masquer des choix politiques dans la présentation de celle-ci et plus particulièrement concernant l'histoire suisse :

*Le plan de ce livre est différent de celui qui a été employé jusqu'ici dans les manuels d'histoire suisse.*

*L'auteur, en effet, s'est borné à l'histoire de la Confédération. Il commence avec le XIII<sup>e</sup> siècle seulement, puisque, auparavant, celle-ci n'existait pas. [...] (Michaud 1939)*

Dans le cas du manuel Michaud, les choix politiques ressortent encore plus clairement dans le dernier paragraphe de la préface et le volume d'histoire suisse se transforme en outil d'éducation politique :

*Ces besoins, ces aspirations communes, ces mouvements politiques semblables, ces manifestations analogues d'éléments divers, c'est là ce que l'auteur s'est efforcé de dégager, dans l'espoir que ce qui a fait la Suisse — le développement de l'idée fédérale — apparaîtra plus clairement aux yeux de nos élèves.*

Sujet sensible, toute modification de l'organisation des manuels ou de ses contenus consacrés à l'histoire suisse nécessite de prendre quelques précautions. Les préfaces des manuels offrent une ouverture sur le contexte national et international dans lequel évolue la Suisse de l'époque. Ainsi en est-il aux troisième et quatrième paragraphes des trois volumes de la collection Panchaud (nous soulignons) :

*Les auteurs ont cherché, d'autre part, à donner une vision plus large du monde en augmentant la part faite à l'histoire des pays qui ne sont pas nos voisins immédiats et en faisant quelques incursions dans des civilisations autres que la nôtre.*

*Nous avons rompu avec la tradition en renonçant à inclure dans cette collection un ouvrage exclusivement consacré à la Suisse. Nous estimons, en effet, préférable que l'histoire nationale soit intégrée à l'histoire générale, où elle reprend toute sa valeur et ses vraies proportions. (Badoux & Déglon 1958)*

On peut ainsi saisir que, derrière le découpage de la matière, se tissent des enjeux plus larges que le contenu lui-même. Il peut dépendre d'une affirmation plus forte du politique sur l'histoire suisse dans le cas du Michaud ou du contexte de la Suisse dans l'après-guerre pour le Panchaud auxquels s'ajoutent de nouvelles priorités concernant l'enseignement de l'histoire et son découpage scolaire (nous soulignons) :

*La collection de manuels d'histoire à laquelle appartient ce volume a été élaborée pour répondre à un certain nombre de conceptions nouvelles de l'enseignement de cette discipline.*

*Nous avons, en premier lieu, procédé à un nouveau découpage de la matière à enseigner, pour pouvoir parvenir à l'étude de l'histoire la plus récente. Il a fallu élaguer par conséquent certains sujets au profit d'autres, dont la connaissance paraît indispensable à la compréhension du temps présent (Badoux & Déglon 1958)*

Dans une perspective de longue durée, c'est la réduction progressive, au secondaire, du temps consacré à l'étude de l'Antiquité pour développer l'enseignement de l'époque contemporaine, voire du temps présent, qui s'impose. Elle rejoint ainsi un souci constant à ce propos, dès leur origine, concernant les manuels primaires.

### 13.2.3 ... il faut que le manuel soit lisible et compréhensible pour les élèves

Un autre souci constant réside dans le besoin, à chaque nouvelle génération d'écoliers, de simplifier le texte et la matière pour les rendre compréhensibles aux élèves :

*Les auteurs de ce manuel se sont efforcés d'employer une langue simple et de présenter les événements d'une façon qui soit compréhensible à des enfants. Ils n'ont eu d'autres ambitions que d'être utiles à la jeunesse qui peuple les écoles secondaires de la Suisse romande. (Bonnard & Baechtold 1937)*

Il s'agit d'une forme de topoï : l'histoire est indispensable à la formation du citoyen, mais elle est compliquée, plus particulièrement l'histoire de la Suisse :

*Il a voulu éviter par là l'inconvénient que l'on rencontre souvent : l'histoire de notre pays apparaît aux élèves comme une chose bien compliquée. C'est qu'on la présente généralement non comme une histoire, mais comme plusieurs, celles des villes et des cantons, toutes différentes les unes des autres. (Michaud 1939)*

En 1958, cette difficulté apparaît également pour l'enseignement de l'histoire économique et sociale qui est introduit ; il s'agit de convaincre le corps enseignant que cet enseignement-là est possible :

*Cet aspect de l'histoire n'est pas facile à montrer aux élèves et demande du maître un effort spécial, mais qui est nécessaire si l'on veut faire comprendre l'extraordinaire changement apporté au monde par la révolution technique. La manière claire et précise dont les faits sont présentés doit, à notre avis, grandement faciliter cette étude. (Chevallaz 1957)*

Les nécessités du temps l'imposent pourtant et la clarté du discours le facilite. Le choix d'auteurs issus du corps enseignant s'explique principalement en fonction de cette nécessité présentée sous un jour pédagogique :

*Du point de vue pédagogique, les auteurs — des praticiens de l'enseignement secondaire — se sont efforcés d'adapter leur texte à l'âge des élèves qui auront à se servir de ces instruments de travail. (Giddey 1957)*

Ce souci d'adaptabilité se prolonge dans l'organisation et la présentation du manuel :

*Non seulement ils ont choisi pour chaque manuel un format et des caractères typographiques différents, mais leur méthode de présentation de la matière varie d'un volume à l'autre. Dans les trois les illustrations sont abondantes et choisies pour leur intérêt historique plus que pour leur valeur artistique. (Giddey 1957)*

Cette logique d'adaptation aboutira ainsi avec la dernière collection à réaliser une version spécialement destinée à certaines catégories d'élèves :

*Mais à partir de la 6<sup>e</sup> apparaissent des divisions, où les élèves sont regroupés en fonction de leurs aptitudes ; en outre, la dotation horaire de l'histoire varie. D'où l'idée d'élaborer, pour les volumes II et III, une version A, au texte relativement riche et complexe, et une version B, simplifiée dans son langage et dans son propos. (Bourquin, Clavien, & Tissot 1995)*

Seront-ils alors tous des citoyens traités à l'identique et disposant des mêmes outils intellectuels dispensés par l'enseignement de l'histoire ? Les derniers programmes d'histoire paraissent en douter. En effet, ceux-ci précisent que l'étude de l'histoire à l'école doit permettre à l'élève de «*se situer dans la société et se préparer à y jouer un rôle à sa mesure.*» (Plan d'études vaudois. DFJ-Direction générale de l'enseignement obligatoire - version 2006) Mais n'était-ce pas déjà le cas lorsque l'école vaudoise était organisée en trois ordres scolaires distincts: primaire, primaire supérieur et collège ?

#### 13.2.4 ...l'enseignement de l'histoire est avant tout instruction civique

Le souci de répondre à un souci de formation politique ou civique des élèves est une constante et souligne la seule finalité constamment présentée dans les préfaces : la finalité civique. Celle-ci est fortement liée avec la fin de la scolarité obligatoire :

*En sortant de l'école, en effet, les jeunes gens devraient avoir acquis d'une part une structure chronologique, d'autre part une vision de la construction de notre civilisation. Ce sont là deux éléments indispensables à la formation de l'homme et du citoyen. (Bourquin et al. 1995)*

Cette finalité ne concerne pas que le dernier volume consacré à l'histoire contemporaine ou celui consacré à l'histoire suisse :

*Dans ce second volume, qui nous conduit de la fin du Moyen-Age à la veille de la Révolution française, l'auteur s'est tout particulièrement attaché à décrire la manière dont les Etats modernes se sont formés et à présenter aux élèves la genèse de nos institutions politiques. (Giddey 1957)*

On y dresse la généalogie d'un Etat qui comble l'absence d'une famille régnante ou de dynasties :

*Cependant, au sein de cette diversité, il y a des besoins communs et des idées analogues, qui ont permis à ces éléments multiples de former le Corps Helvétique, puis de se développer au point de constituer une Confédération d'Etats et, enfin, un Etat fédératif. (Michaud 1939)*

Selon l'expression consacrée, la préface institue le professeur du secondaire en instituteur national, même si, contrairement à l'enseignement primaire, l'histoire suisse se coule dans le moule d'une histoire des principales nations européennes. La grandeur de la Suisse consiste à être traitée sur un pied d'égalité avec les différentes puissances de son temps : la France, l'Angleterre ou les Etats-Unis. L'Antiquité classique grecque et romaine nous fournissant nos glorieux ancêtres en attendant l'arrivée des Waldstaetten :

*Pourquoi cette limitation géographique? En effet, pendant la même période, d'autres civilisations se sont développées, notamment en Inde, en Chine et en Amérique. Mais celles-ci n'ont pas eu le même impact sur notre histoire que la Mésopotamie, la Grèce et Rome. (Charbonnet, Mottas, & Loi Zedda 1996)*

Dans le fort assujettissement de l'histoire à l'instruction civique, le manuel de G.-A. Chevallaz est celui qui ira le plus loin au secondaire avec, en fin d'ouvrage, ses pages sur les institutions politiques :

*On trouvera dans les dernières pages un tableau des institutions politiques de notre pays, qui constitue une sorte de résumé des notions d'instruction civique rencontrées tout au long de ce manuel. (Chevallaz 1957)*

En même temps, cette finalité de l'histoire comme éducation citoyenne se suffit à elle-même, car l'équation posée se résume à apprendre l'histoire = former le citoyen. Il y a transfert de l'un à l'autre sans en indiquer ni les modes opératoires ni les critères de réussite, indiquant que l'élève est effectivement devenu «citoyen». Par contre, dans le cas du Chevallaz, une nouvelle compétence à acquérir chez l'élève consiste, pour devenir citoyen, à connaître le tableau de nos institutions politiques. Ces pages sont néanmoins placées en annexe du manuel et, si on indique que le manuel développe un certain nombre de notions d'instruction civique, celles-ci ne sont pas spécifiées ou distinctes du reste du vocabulaire historique. Dans le cadre de l'enseignement primaire, l'instruction civique fait en outre l'objet d'une discipline distincte de l'histoire et dispose d'un manuel spécifique. Au final, être citoyen, c'est adhérer à la vision du monde produite par le discours des manuels.

### 13.2.5 ... mais arrive la collection Bourgeois & Rouyet qui enclenche la marche arrière

Dans ce tableau des préfaces qui se revendiquent de la nouveauté, du changement nécessaire par rapport aux anciens, notre dernière collection de manuels fait figure d'exception.

Alors que la quatrième édition de la collection Panchaud et le recueil de documents entraînent dans une discussion entre approche thématique et chronologique de l'enseignement de l'histoire, l'exorde de la collection Bourgeois & Rouyet marque un temps d'arrêt, pour ne pas dire un retour en arrière. Ce retour en arrière est d'autant plus surprenant dans le paysage éditorial des manuels francophones où les dossiers prennent de plus en plus de place, comme la taille des documents iconographiques. Dans le cas français, le texte principal laisse de plus en plus la place aux documents dans la construction du récit historique (Baquès 2003 et Lucas 2001).

De plus, les classes vaudoises ont connu la collection dite Bordas I et II pour l'histoire générale et le manuel Fragnière pour l'histoire de la Suisse. Ces deux collections comprennent une double page composée, à gauche, d'un texte «principal» et, à droite, de documents. Dans le canton de Zurich, les manuels vont même alors plus loin puisqu'ils sont constitués de dossiers de documents présentant différents points de vue. Ceux-ci sont accompagnés d'une problématique qui doit être traitée par les élèves avec l'aide des documents.

En d'autres termes, depuis 1974, le paysage éditorial des manuels suisses et francophones n'a pas cessé d'évoluer au rythme des discours de l'histoire savante et des injonctions pédagogiques. Le texte principal laisse de plus en plus la place aux documents et à des approches thématiques. L'exorde de la préface des deux derniers volumes de la collection ne peut qu'interroger tant par rapport à ces prédécesseurs qu'à l'évolution du genre des manuels d'histoire (nous soulignons) :

*La conception vaudoise de l'enseignement de l'histoire, pendant la scolarité obligatoire, est chronologique: on commence en 5<sup>e</sup> par l'étude de l'Antiquité pour terminer en 9<sup>e</sup> par la fin du XX<sup>e</sup> siècle. Cela suppose une continuité, certes ponctuée de ruptures et de bouleversements, qui se traduit dans un discours historique cohérent et suivi. Les responsables de cette collection ont constamment visé cet objectif. C'est pourquoi, entre autres, on a d'emblée exclu la formule de la «page-chapitre» faisant face à une «page-document». Les documents n'en sont pas moins abondants: ils ont été choisis, en général, plus pour leur pertinence historique et pédagogique que pour l'agrément de l'illustration. (Andenmatten & Dubuis 1994 ; Bourquin et al. 1995)*

On ne peut manquer de faire le rapprochement suivant avec le texte de la première préface de la collection Panchaud :

*Dans les trois, en revanche, les illustrations sont abondantes, et choisies pour leur intérêt historique plus que pour leur valeur artistique. (Collection Panchaud)*

de même qu'avec la défense de l'histoire chronologique de la quatrième édition. En ce sens, la préface de la collection Bourgeois & Rouyet enclenche la marche arrière...

Concernant ces propos des directeurs, on peut s'interroger aussi concernant le contenu de certaines parties du manuel, notamment celles consacrées au Moyen-Age et à la Révolution industrielle de la Version A. Dans celles-ci, les auteurs proposent des démarches thématiques s'inspirant des démarches en cours dans leur champ scientifique et de compétence.

Toujours est-il aussi que le plan d'études joue ici le rôle de table de la loi ou de juge de paix. Très significativement, il ne sera d'ailleurs nullement modifié suite à l'introduction de ces nouveaux manuels. Il sera même réédité avec les références précédentes. L'austérité plombe certes les finances vaudoises... mais il s'agit alors de feuillets à faire remplacer dans un classeur au format A5.

Sur les raisons profondes d'une telle crispation, nos hypothèses s'inscrivent dans le prolongement de nos propos précédents. La préface atteste d'une forme de crise de l'enseignement de l'histoire au secondaire vaudois à laquelle s'ajoutent les prémices de la fin du règne radical sur l'enseignement vaudois. Via ses directeurs de collection, l'institution se crispe dans une posture proprement réactionnaire. Faut-il également ménager deux corps enseignants qui n'arrivent pas véritablement à fusionner, entre des enseignants nourris auparavant d'un manuel de vérité et d'autres s'en émancipant du fait de leur formation universitaire ? Par ailleurs, la discipline a connu des diminutions du nombre de périodes à la grille-horaire selon les années et les voies. Enfin, l'éducation à la citoyenneté a été rayée de la carte en 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années pour être intégrée, par la bande, dans le programme d'histoire. Nous pouvons aussi percevoir que la volonté affichée dans la préface de présenter le résultat de ce travail comme une œuvre collective masque difficilement le poids de l'institution dans cette écriture :

*Il s'agit donc d'une œuvre collective, qui, comme telle, présentait le risque d'une certaine disparité des styles et des points de vue. C'est une des raisons pour lesquelles tous les textes, chapitre par chapitre, ont été lus et discutés par la commission. En outre, les directeurs de la collection, parfois avec la collaboration d'un membre de la commission, ont relu chacun des volumes, avant d'examiner avec les auteurs l'opportunité d'ultimes ajustements et remaniements. . (Andenmatten & Dubuis 1994 ; Bourquin et al. 1995)*

En outre, on y dénote une méfiance inhabituelle à l'égard des auteurs. En effet, à aucun moment dans les collections précédentes, on ne perçoit une telle volonté d'uniformisation et de contrôle du contenu. Plus que jamais l'Histoire est sous surveillance. En définitive, cette collection de manuels peine à trouver sa voie dans ce contexte-là et ne la trouvera véritablement jamais. D'ailleurs, plutôt que de l'utiliser, certains enseignants iront ressortir des arrières-cours des économats leurs vieilles collections de Chevallaz...<sup>137</sup>

### 13.2.6 ... et qu'exhorte-t-on du côté du manuel primaire?

Si, à l'exception de la dernière collection du secondaire vaudois, l'ancrage institutionnel et politique est soit dissimulé sous les aspects notamment scientifiques du «découpage de la matière», soit relégué en arrière-fond, il forme l'exorde du manuel Grandjean & Jeanrenaud :

*Dans notre démocratie, l'enseignement de l'histoire nationale à l'école primaire est une nécessité. Les enfants doivent connaître le passé de leur patrie lorsqu'ils quittent l'école. Sinon leur préparation de futurs citoyens serait incomplète. (Grandjean & Jeanrenaud 1941)*

---

137. En 2000, lors du passage à la HEP et du tri du matériel accumulé tant au SPES qu'à l'Ecole normale de Lausanne, certains collègues dans les établissements nous demandaient encore si nous n'avions pas à leur céder des exemplaires de la collection Panchaud. Histoire de compléter leurs collections de classe...

Dans le contexte de 1941, l'exorde prend bien entendu une résonance toute particulière. Mais son prédécesseur, le Rosier, ne fonctionnait pas différemment. En effet, premier manuel intercantonal, il jouait également cette partition dans son rapport avec le pouvoir et la dimension citoyenne de l'enseignement de l'histoire :

*Il y a déjà plusieurs années que les cantons de Vaud, de Neuchâtel et de Genève ont bien voulu me charger de l'élaboration d'un manuel d'histoire de la Suisse, destiné à l'enseignement du primaire. Mon premier devoir est d'exprimer ma plus profonde gratitude aux Départements de l'Instruction publique des trois cantons [...] [...] Nul ne nie qu'il ne soit indispensable de la leur enseigner pendant la période de l'école obligatoire, car avec chaque progrès politique, avec chaque droit nouveau que le peuple acquiert, nous reconnaissons que le devoir de former, dans l'enfant et le jeune homme, le futur citoyen s'impose toujours plus impérieux à une démocratie soucieuse de son avenir. [...] (Rosier 1911)*

Ensuite viennent la nécessité pédagogique et la nécessaire adaptation du manuel au public :

*Mais cet enseignement ne sera efficace que s'il est adapté à la compréhension de nos élèves de dix à quinze ans. [...]. Ce souci pédagogique explique le choix et la présentation de la matière. (Grandjean & Jeanrenaud 1941)*

Ce souci pédagogique justifie un nouveau découpage de la matière dans le droit fil de celui opéré par le manuel Michaud :

*Nous avons jugé qu'il valait mieux donner, plutôt qu'un enchevêtrement d'histoires cantonales — et c'est un écueil qui fait échouer souvent l'enseignement de notre histoire — une histoire suisse où les grands événements communs à toute notre nation sont mis en pleine lumière.*

et qui, sous une justification pédagogique, s'inscrit dans une volonté politique.

Si les anciens manuels ont failli, pour les auteurs du Grandjean & Jeanrenaud, cela est dû non pas au contenu scientifique, mais à un défaut de pédagogie :

*Pour l'histoire politique proprement dite, nous avons dû, forts des expériences faites avec nos anciens manuels d'histoire suisse, élaguer des faits, importants sans doute du point de vue historique, mais qui interrompaient le récit et le compliquaient.*

Enfin, comme pour ses homologues du secondaire, le choix des documents est présenté comme répondant à des critères scientifiques et non décoratifs :

*Des illustrations commentées, presque toujours choisies parmi les documents authentiques, complètent le texte. [...] Nous avons choisi chaque fois que c'était possible des textes contemporains des événements, plutôt que des récits dus à des historiens ou à des littérateurs.*

En conclusion, si les mêmes instances sont convoquées dans la préface pour justifier de l'arrivée d'un nouveau manuel, celles-ci ne le sont pas dans le même ordre ou avec la même importance. Pour le manuel primaire, on note la prédominance du contrat pédagogique dans la nécessité du changement alors que les manuels du secondaire s'appuient avant tout sur les nécessités de la science et de la connaissance historique. D'autre part, l'institution scolaire est présentée au primaire, à la fois dans l'exorde et la conclusion de la préface, avec les remerciements aux chefs de départements de l'instruction publique. Au secondaire, l'institution scolaire est comme absente ou en arrière-plan. Concernant la collection Bourgeois & Rouyet, la difficulté pour les auteurs de la préface consiste à se concilier des publics enseignants aux traditions scolaires fort différentes. Elle les contraint à recourir aux registres de ces deux traditions. Cependant, comme pour le Grandjean & Jeanrenaud, leur avant-propos se place, dans l'exorde comme dans la conclusion, au niveau de la légitimité institutionnelle. En effet, l'exorde s'appuie sur la logique des programmes et de la conception vaudoise de l'enseignement de l'histoire et se conclut avec un très parlant «au nom du Département de l'Instruction publique et des Cultes».

## 14. Le Grandjean & Jeanrenaud : un manuel en guerre pour une Suisse arc-boutée sur elle-même

### 14.1 Prologue

Au premier contact avec le manuel Grandjean & Jeanrenaud, on est saisi par la composition de sa couverture, de son ouverture, à la page 3, par une vignette illustrant une fête du Premier Août, l'entrée en matière de son texte principal ainsi que par sa conclusion. Il paraît opportun dès lors d'examiner ces différents éléments d'un peu plus près, car, pour saisir l'ambition et le contexte de publication du manuel Grandjean & Jeanrenaud, *Histoire de la Suisse II*, il est fondamental de s'attacher à l'entame de l'ouvrage et à sa conclusion. Cette étape est essentielle pour comprendre la manière dont le manuel produit un discours avant d'en déterminer sa nature et ses origines.

#### 14.1.1 Mise en situation du manuel : la couverture du manuel

Sur la couverture de la première édition (*cf* figure 9 p. 101), le titre du manuel figure sur deux lignes, en caractères noirs et en haut de l'ouvrage : «*Histoire de la Suisse*». En dessous du titre, une illustration se décline en rouge, noir, blanc et bleu. Au premier plan de celle-ci trône un soldat des temps passés, la main gauche sur le fourreau de son épée et la main droite tenant, à bras le corps et fermement, un drapeau rouge avec une croix. L'ombre du personnage recouvre derrière lui, et presque entièrement, un champ. Au deuxième plan figurent des montagnes enneigées ainsi qu'un château. Enfin, l'arrière-plan est constitué d'un ciel bleu. En plus petits caractères que le titre, sous les pieds du soldat et au bas de la couverture, les noms des auteurs, Grandjean et Jeanrenaud, sont inscrits à gauche tandis qu'à droite figure le nom de l'éditeur : Payot. On distingue encore en bas de l'illustration, la signature de l'illustrateur : Ed. E.

#### 14.1.2 Présentation du prologue et de la conclusion

En page 3, le manuel débute sur un prologue : la célébration de la fête du Premier août. Le premier élément qui attire l'attention du lecteur est l'illustration d'un cortège aux flambeaux (*cf* figure 23 p. 308). Au premier plan, un jeune garçon tient dans ses mains, un lampion rond, illustré d'une croix suisse. On distingue encore clairement derrière ce premier garçon deux jeunes filles et un garçon. Tous tiennent un lampion qui rond, qui allongé, mais tous imprimés avec la croix suisse. Derrière eux, un serpent d'enfants, puis d'adultes, défile. Sur la gauche, on perçoit la foule regardant défiler ces enfants tandis qu'en haut à droite, un homme entretient un feu du Premier août autour duquel se tiennent debout des adultes en demi-cercle. Tout à l'arrière-plan, une maison et des montagnes finissent de planter le décor. En dessous de l'illustration, un questionnaire :

1. Pourquoi célèbre-t-on le 1er août? — 2. De quelle manière le fête-t-on?

Enfin, le texte de ce prologue<sup>138</sup> :

*Le 1er août! La voix des cloches! Des feux! Des chants! Des cortèges! Un grand et bel anniversaire!  
Des Alpes jusqu'au Jura, du Rhône au Rhin, les Suisses célèbrent chaque année, ce jour-là, la fondation de la Confédération.  
Pour connaître la naissance de notre Patrie, il faut remonter à plus de six cents ans.*

S'il y a prologue, le manuel devrait comporter un épilogue. Or, il n'en est rien et nous en indiquerons les raisons tout à l'heure. Par contre, il comporte une conclusion aux pages 218-219. Il convient également d'en retranscrire le dispositif.

Avant même la conclusion, un premier paragraphe traite de la Suisse pendant la première année de guerre [1939-...]. Accompagnant le premier paragraphe et la conclusion, figure une photo, prise lors de l'Exposition nationale suisse de Zurich en 1939. Elle est intitulée «*Les trois croix*» (cf. figure 19 p. 304). On y voit un drapeau suisse, un drapeau de la croix rouge et, dessiné sur le mur derrière les drapeaux, la croix du Christ. La photographie occupe la gauche de la page et il est demandé aux élèves de répondre aux deux questions suivantes : «*Quelles sont ces trois croix? Que représentent-elles pour nous, Suisses?*»

Enfin le texte de la conclusion :

*Conclusion*  
*Au cours des siècles, la Suisse a vécu des heures sombres et des heures lumineuses. Elle a connu des victoires et des défaites ; presque toujours c'est la discorde qui a causé ses malheurs. Dans l'avenir, elle aura aussi des difficultés à vaincre. Elle n'y parviendra que par un effort constant de volonté de ses citoyens. Sa force résidera dans l'union de tous les Suisses. Comme l'a dit un poète :  
Nous voulons être un peuple uni de frères,  
Qu'aucun danger ne pourra séparer.  
Instruit par les événements récents, le peuple suisse demeure plus que jamais attaché à son indépendance, à sa neutralité, à ses libertés et à ses droits. Il est résolu à défendre sa patrie à tout prix. A l'intérieur du pays, il est décidé à maintenir la démocratie et le fédéralisme. L'existence même de la Suisse en dépend.*

#### 14.1.3 Observation du système des temps du prologue et de la conclusion

Au niveau du prologue et de la conclusion, ce manuel se situe hors du temps de l'énonciation historique tel que défini en linguistique. En effet, Benveniste (1966) identifie trois temps de base à l'énonciation historique :

- l'arioste (passé simple ou passé indéfini) ;
- l'imparfait (y compris la forme en -rait dite conditionnel) ;

---

138. Il s'agit d'un prologue, car par la suite, chacune des leçons des chapitres est numérotée : 1. Les Waldstaetten. / 2. Les Waldstaetten et l'Empire. Pour les autres chapitres, quand ils ne débutent pas directement par la numérotation, le texte n'est qu'une courte introduction, sans questions, aux différentes leçons du chapitre.

- le plus-que-parfait ;

Benveniste, indique encore que le «*présent est exclu, à l'exception — très rare — d'un présent intemporel tel que le "présent de définition"*». (Benveniste 1966 : 239). Nous sommes bien loin dans nos exemples de ce présent de définition rencontré, par exemple, à la page 195 du manuel :

*Le droit d'initiative est le droit en vertu duquel 50'000 citoyens peuvent proposer la modification de la constitution. [...]  
Grâce à ces droits, le peuple suisse exerce la démocratie directe.*

Nous ne sommes pas ici dans le cas de figure où l'utilisation du présent dans un texte historique tend à faire ressentir au lecteur que les événements du passé se déroulent sous ses yeux dans un but de vivacité ou de dramatisation (Revaz 1998), car effectivement ces événements se passent sous les yeux des premiers lecteurs du manuel et la dramatisation et la vivacité font partie de leur quotidien :

*Instruit par les événements récents, le peuple suisse demeure plus que jamais attaché à son indépendance, à sa neutralité, à ses libertés et à ses droits. Il est résolu à défendre sa patrie à tout prix. A l'intérieur du pays, il est décidé à maintenir la démocratie et le fédéralisme. L'existence même de la Suisse en dépend.*

D'ailleurs, alors que le reste du texte ne sera que très peu modifié au fil des rééditions successives, ce dernier chapitre sera très largement réécrit et complété après le second conflit mondial.

Une différence apparaît cependant puisque le prologue, lui, ne sera pas modifié. Dans le prologue, nous sommes dans une réactualisation permanente du Premier août. Tout au moins tant que des cortèges aux flambeaux et des feux s'inscrivent dans l'actualité de la fête. Nous sommes dans une situation où le présent historique joue un effet d'actualisation, car il y a «*coïncidence entre le moment de l'énonciation et le moment du procès*» (Revaz 1998 : 51) :

*Le 1er août! La voix des cloches! Des feux! Des chants! Des cortèges! Un grand et bel anniversaire !*

Dans la conclusion, le présent utilisé se rattache à un présent gnomique où l'on énonce des vérités générales ou «*dans tous les cas [il] a pour fonction de décrire des propriétés dont la validité temporelle apparaît comme illimitée*» (Revaz 1998 : 59) ou tend à l'infini :

*le peuple suisse demeure plus que jamais attaché à son indépendance, à sa neutralité, à ses libertés et à ses droits.  
(p.218-219)*

#### 14.1.4 Analyse du prologue et de la conclusion

Le prologue et la conclusion s'inscrivent très nettement dans le présent de l'élève. La conclusion s'inscrit même dans l'actualité immédiate qu'il vit en 1941, date de la première édition de l'ouvrage, soit à un moment où l'avenir de la Suisse dans l'Europe alors hitlérienne est incertain. La dernière phrase du manuel en témoigne : «*L'existence même de la Suisse en dépend*».

Compte tenu de l'actualité de l'époque, il est remarquable que le livre se termine avec la première année du conflit mondial (1940). Le fait que, par la suite, le manuel ne variera guère de réédition en réédition ne rend pas justice au contexte exceptionnel de cette première publication. Le manuel entre de plain-pied dans l'histoire du temps présent.

La conclusion va même plus loin que le présent puisque les auteurs s'osent même à préfigurer le futur de la Suisse :

*Dans l'avenir, [la Suisse] aura aussi des difficultés à vaincre. Elle n'y parviendra que par un effort constant de volonté de ses concitoyens. Sa force résidera dans l'union de tous les Suisses.*

Mais ce présent de la Suisse est aussi un présent intemporel. Cette fête du Premier août, où chaque élève est impliqué et concerné avec l'illustration de la page 3, c'est celle qu'on fête aussi chaque année. Cette «Suisse héroïque» de la première partie du manuel se confond avec la Suisse de la conclusion qui se doit d'être héroïque en 1941. Ces premières luttes pour l'indépendance sous-tendent toutes celles qui ont suivi jusqu'en 1941. La croix des drapeaux de la page 218 est un ultime écho des croix des flambeaux de la page 3 ainsi qu'à celle du drapeau tenu par le soldat de la couverture.

Au final, il y a pour les élèves un engagement à tenir, des responsabilités à prendre. Demain, ils laisseront leur lampion du Premier août et s'armeront tel le soldat de la couverture et tels leur père ou leurs ancêtres. Ce seront toujours les mêmes montagnes de la couverture à défendre. Eux aussi seront héroïques. Le manuel leur offre ainsi des exemples de conduites à suivre dans l'adversité. A ce titre, il se veut tout autant livre de morale et guide d'actions pour la génération présente que livre d'histoire.

Seul l'épilogue ne peut être alors connu en 1941. Du présent du prologue, les élèves se seront engagés dans le passé pour en ressortir au présent du dernier chapitre du manuel : «*L'armée mobilisée le 2 septembre 1939 [...] protège notre territoire*» (p. 218). Et bien que, «*comme en 1914, la Suisse proclama solennellement sa neutralité*» (p. 218), l'inclinaison des auteurs est sensible lorsqu'ils écrivent «*L'Empire britannique supporte actuellement (août 1940) presque seul le poids de la guerre*» (p. 217).

#### 14.1.5 Propos d'étape

En premier lieu, il convient de souligner que la date de parution du manuel coïncide avec une situation historique particulière de la Suisse puisqu'il paraît en 1941 au moment où l'avenir du pays est remis en cause par la situation politique internationale. En effet, les puissances de l'Axe sont alors au maximum de leur expansion en Europe. L'avenir de la Suisse paraît plus incertain que jamais. Restera-t-elle indépendante (et à quel prix ?), doit-elle s'adapter ou risque-t-elle de disparaître ? De plus, ce manuel est également à replacer dans le contexte des commémorations du six cent cinquantième anniversaire de la naissance de la Confédération. Les contextes international et intérieur se conjuguent pour donner une colorisation particulière à la situation de publication d'un tel ouvrage.

Pour sa part, l'organisation de l'ouvrage offre un très bel exemple d'un discours argumentatif sous-jacent, d'un texte qui a tous les atours d'une narration. Ce discours met en exergue la façon dont un récit national scolaire (canonique) construit en fait un discours argumentatif. Cependant, la forme choisie d'une argumentation narrativisée présente l'indéniable avantage d'exclure le discours d'un autre (ou un discours autre) et escamote ainsi le débat, transformant de ce fait le récit historique en discours de vérité.

## 14.2 Une histoire placée sous un patronage libéral-radical et vaudois de préférence

Dans le manuel Grandjean & Jeanrenaud, des références bibliographiques sont fournies au lecteur en conclusion de chaque chapitre. Celles-ci jouent un rôle de caution scientifique pour le texte rédigé et participent à construire l'autorité du discours produit par le manuel. Quelle est cette histoire donnée à voir au lecteur ? Sous quel patronage les auteurs se placent-ils en procédant de la sorte ? Dans quelle mesure l'argumentation du manuel s'appuie-t-elle ou non sur l'historiographie mise en exergue dans ces références bibliographiques ? Telles sont les questions auxquelles il s'agit de répondre maintenant.

En page 2 du manuel, des abréviations bibliographiques sont indiquées correspondant à quatre ouvrages que les auteurs utilisent ou souhaitent mettre en avant par rapport à leur lecteur. Il s'agit de quatre ouvrages en plusieurs volumes consacrés à l'histoire suisse, soit :

- Dierauer, J. (1911). *Histoire de la Confédération suisse* (A. Reymond, Trad. 5 volumes). Lausanne [etc.]: Payot [etc.].
- Gagliardi, E., & Reymond, A. (1925). *Histoire de la Suisse*. Lausanne ; Genève [etc.]: Payot.
- Reymond, M. (1931). *Histoire de la Suisse des origines jusqu'à aujourd'hui : ses gloires, sa civilisation* (3 volumes). Lausanne: Haeschel-Dufey.
- *Le Dictionnaire historique & biographique de la Suisse* (1921) (7 volumes). Neuchâtel: Administration du Dictionnaire historique et biographique de la Suisse.<sup>139</sup>

### 14.2.1 Johannes Dierauer (1842-1920) et Ernst Gagliardi (1882-1940)

Représentatifs du courant historique positiviste et de la tradition historique libérale-radical, J. Dierauer et E. Gagliardi sont également les représentants de deux générations successives d'historiens qui, par leurs travaux, se sont intéressés à l'histoire suisse après 1848.

---

139. Les collaborateurs du *DHBS* sont principalement recrutés parmi les archivistes cantonaux et la direction rédactionnelle est assurée par Marcel Godet, directeur de la Bibliothèque nationale, et Heinrich Türlér, archiviste de la Confédération et ancien archiviste d'Etat de Berne. L'axe éditorial s'inscrit dans la suite de l'histoire positiviste produite au 19<sup>e</sup> siècle centrée sur les aspects institutionnels et politiques, sans que ce genre n'empêche toute innovation à l'exemple de l'article «République helvétique» (éléments issus de l'article *Dictionnaire historique & biographique de la Suisse* du *DHS*, consultation du 24.11.2009).

Représentant le plus significatif de l'école positiviste helvétique marquée par la critique des sources et du combat des vainqueurs de 1848 pour «*donner une légitimité historique aux événements dont ils avaient été les acteurs*» (Bonjour 2004), Johannes Dierauer suit une formation complète d'historien aux universités de Zurich, Bonn et Paris. Il obtient son doctorat en 1868. Par la suite, il sera maître d'histoire au gymnase de Saint-Gall et directeur de la bibliothèque Vadiana. Sollicité par diverses universités, il refusera ces emplois. Son ouvrage principal, *l'Histoire de la Suisse* en cinq volumes, paraît en allemand de 1887 à 1917 et couvre la période allant de la Naissance de la Confédération (1291) à la fondation de l'Etat fédéral de 1848. La notice du DHS nous précise que son

*ouvrage exprime la confiance des radicaux à l'égard du jeune Etat fédéral, la croyance au progrès et, suivant l'esprit du temps, un penchant pour le centralisme et le protestantisme. La conviction d'alors que la Suisse était bien installée dans sa neutralité engendrait un sentiment de sécurité et concentrait l'attention sur l'intérieur. L'histoire écrite par Dierauer est une sorte de biographie de l'Etat et de la nation suisse, fondée sur une volonté (Willensnation), nourrie par le sentiment patriotique confédéré.*

Avec ses confrères Wilhelm Oechsli et Karl Dändliker, Johannes Dierauer est à la manoeuvre dans la construction d'une histoire centrée nationalement et participant au rapprochement politique entre radicaux et catholiques-conservateurs. Il s'agit, en ce dernier quart du 19<sup>e</sup> siècle, de jeter les bases d'une identité collective pour le groupe multilingue et la population confessionnellement divisée qu'est alors la Suisse.

Pour Buchbinder (2002), au fil du temps, Johannes Dierauer a néanmoins évolué d'adversaire iconoclaste des mythes historiques en un partisan de la prudence décorant sa narration d'images d'Epinal. Au final, son histoire nationale, même si elle a été rédigée par des représentants d'un Etat libéral, était à sa manière un projet structurellement conservateur :

*Johannes Dierauer wandelte sich in jungen Jahren von bilderstürmerischen Gegner historischer Mythen zu einem zurückhaltenden Befürworter der mit mythischen Bildern geschmückten Erzählweise. [...] Nationalgeschichte war in diesem Sinn - auch wenn sie von Vertretern eines liberales Staates geschrieben wurde - ein strukturell konservatives Projekt. (Buchbinder 2002: 233)*

Cependant, à la lecture de son *Histoire de la Confédération suisse* traduite en français, Dierauer propose une histoire politique, basée uniquement sur les sources anciennes et écartant notamment, en zélé positiviste, les légendes nationales (Serment du Grütli, Guillaume Tell par exemple). Il tient ainsi à distinguer les récits populaires de la production historique scientifique. Il écarte ainsi tant le Livre Blanc de Sarnen que la chronique d'Aegidius Tschudi, qualifié par Dierauer d'Hérodote suisse, en termes rudes :

*Ainsi la critique réduit tout le récit que fait Tschudi de l'émancipation des Waldstätten à un roman historique qui, par sa disposition ingénieuse, par son charme poétique, par son souffle patriotique, est de nature à plaire à la foule et à l'enthousiasmer, mais ne saurait plus satisfaire celui qui recherche sérieusement la vérité. (Dierauer 1911 : 177)*

Pour Dierauer, l'alliance perpétuelle du Pacte de 1291 et les actes suivants suffisent à fonder «notre» histoire et l'histoire scientifique en procédant de la sorte :

*à ces héros typiques, a substitué le peuple de la Suisse primitive, [...], elle a rendu justice aux alliances ouvertement conclues en 1291 et 1315. Elle est revenue aux fondements solides sur lesquels repose l'édifice politique de la Confédération.» (Dierauer 1911 : 182)*

Avec des accents qu'aurait appréciés Jules Michelet, Dierauer fait ainsi des Waldstaetten un peuple annonçant les révolutionnaires suisses de 1798 et de 1848 et les résultats de la bataille de Morgarten ne sont rien d'autre que la «Victoire du Peuple» :

*[La victoire de Morgarten] prouva pour la première fois l'éclatante supériorité des paysans alamans, fils du libre sol des vallées alpestres, sur une grande famille princière qui, [...], aspirait à établir sa domination sur tout le pays. (Dierauer 1911 : 155)*

Si Dierauer est Saint-Gallois, Ernst Gagliardi est lui Zurichois. Après des études secondaires à Zurich, il étudie l'histoire et l'histoire de l'art à Munich et Berlin avant de revenir à Zurich où il obtient son doctorat en 1906. Tout comme Dierauer, il sera d'abord enseignant secondaire et collabore au catalogue des manuscrits de la Bibliothèque municipale de Zurich. Par contre, il embrasse ensuite une carrière universitaire à l'Université de Zurich. Il est nommé en 1919 professeur extraordinaire, puis ordinaire d'histoire générale et d'histoire suisse.

Avec Ernest Gagliardi, c'est une nouvelle génération qui émerge autour des années 1920 et le retrait de la génération des années 1870-1919. La crise des démocraties libérales et la montée des totalitarismes amèneront de nouveaux questionnements et des inquiétudes devant l'évolution du monde contemporain. E. Gagliardi et nombre de ses confrères historiens de l'époque contribueront ainsi largement à l'éclosion du concept du Sonderfall Suisse.

Dans son *Guillaume Tell. Résistant et citoyen du monde* (2004), Alfred Berchtold ne manque pas de souligner l'évolution des préoccupations de E. Gagliardi — qu'il présente comme passionnément attaché aux valeurs de libertés démocratiques et de dialogue interculturel — et de leurs répercussions lors de la réédition de son Histoire de la Suisse en 1934. En effet, alors qu'en 1920, E. Gagliardi s'inscrivait en fidèle disciple de J. Dierauer lorsqu'il questionne son lecteur :

*à quoi servirait-il de faire appel à une tradition apologétique légendaire, alors que dans quelques-unes de ses parties essentielles, elle est le fruit d'une fausse érudition? (Gagliardi 1925 : 111)*

il en vient, en 1934 à conclure, après avoir évoqué Schiller :

*Il ne nous est pas possible de comprendre la volonté d'indépendance des cantons primitifs, mystérieuse dans son succès, sans participation affective (seelisches Nachempfinden).*

Néanmoins, la version française de 1925 n'en est pas encore là. Elle prolonge cependant le propos de Gagliardi jusqu'à l'année 1900, alors que la première édition en allemand s'arrêtait, elle, en l'an 1848. Dans cette version française de 1925, on retrouve la volonté de filiation entre 1291 et la Suisse moderne, chère à Dierauer, qui fait de la Suisse «*le plus ancien Etat républicain de l'Europe*» (Gagliardi 1925 : 10) et une démocratie «*déjà avant les bouleversements de 1798*», «*développée de bas en haut*». Aux paysans libres de Dierauer, E. Gagliardi associe une bourgeoisie proche d'eux et qui se rappelle «*ses devoirs envers les moins favorisés*». Dans cet espace, il n'y a pas de place, ni pour «*une démocratie qui prétendait exercer à elle seule les droits du gouvernement*», car ici ce sont les principes du «*self government*» qui s'appliquent, ni pour la lutte des classes, car «*la coopération quotidienne de tous les milieux dans la commune, le canton et la Confédération*» ne dresse pas de barrières infranchissables et les «*faits déplorables dont l'étranger est le théâtre*» doivent servir de «*"sérieux avertissement" aux "milieux les plus exposés"*» (Gagliardi 1925 : 10).

E. Gagliardi inscrit aussi son propos dans les prolongements des excès des nationalités ayant entraîné le continent dans la Première Guerre mondiale, mais également les «*antagonismes de races et de civilisation*» (Gagliardi 1925 : 10) et dont il s'agit de se préserver en Suisse et en Europe, car ils mettent en péril la sécurité de la Suisse et de l'Europe. D'où un appel à chacun à la compréhension de l'autre (Gagliardi 1925 : 10). Dans ce contexte, «*la volonté de s'organiser pour vivre en commun qui a créé la Confédération actuelle, est celle dont doit s'inspirer le monde à nouveau pacifié*» où la Suisse est «*une image réduite du continent européen*» ainsi qu'«*une promesse pour l'avenir*» qui «*lui confère un rang qui dépasse de beaucoup son importance géographique*» (Gagliardi 1925 : 10). Les menaces qui planent sur la Suisse et le continent ne sont pas encore de celles qui conduisent au repliement.

Citant J. Burkhardt, E. Gagliardi conclut son introduction en prônant une étude du passé ne s'arrêtant pas aux frontières du pays, où l'histoire nationale est une composante d'une histoire universelle et une partie d'un destin plus large :

*Si, un jour, l'idéal de l'avenir doit se réaliser, la nationalité internationale de la Suisse pourra se dissoudre en la plus grande nationalité européenne. Elle n'aura pas vécu sans utilité et sans gloire. (Gagliardi 1925 : 10)*

Malgré sa volonté de se rattacher au courant d'une histoire libérale-radical et sans être totalement à l'opposé des ambitions de J. Dierauer et E. Gagliardi, on perçoit aisément que le propos du Grandjean et Jeanrenaud ne trouve que partiellement son ambition au sein de ces deux ouvrages. Le manuel en est même à l'opposé par rapport, d'une part, aux ambitions de cette science historique positiviste qu'incarnent Dierauer et Gagliardi et, d'autre part, à la signification et au rôle de l'histoire suisse dans la compréhension du monde ainsi que dans les visions d'avenir que celle-ci porte. Qu'en sera-t-il avec l'Histoire suisse de Maxime Reymond ?

### 14.2.2 Maxime Reymond (1872-1951) : une trajectoire singulière

Contrairement à J. Dierauer et E. Gagliardi, Maxime Reymond (1872-1951) n'est pas historien de formation, mais journaliste et autodidacte<sup>140</sup>. Né à Lausanne et issu d'une famille pauvre d'origine française, il suit l'école primaire, puis entre à quinze ans comme stagiaire employé de bureau à la *Gazette de Lausanne* (1887). De 1891 à 1941, il travaille à la rédaction de la *Feuille d'Avis de Lausanne*, dont il occupera le poste de rédacteur en chef. Il collabore aussi, de 1921 à 1941, à la *Tribune de Lausanne*.

Dès 1897, il entreprend une carrière politique au sein du parti radical vaudois. D'abord membre du Conseil communal lausannois (1919 à 1933) qu'il préside en 1932, il est ensuite élu, en 1921, député au Grand Conseil et membre de sa commission des finances. Il est également archiviste cantonal ad intérim, avec renouvellement tacite permanent, de 1915 à 1942. Il ne peut y être nommé en raison de ses mandats de conseiller communal, puis de député.

Radical, mais également catholique engagé, Maxime Reymond fonde notamment avec Georges de Montenach (1862-1925), cousin de Gonzague de Reynold, la *Fédération catholique romande* (1893) et il sera, par la suite, le secrétaire romand de l'*Association populaire catholique suisse* (APCS) de 1905 à 1923. Il sera aussi successivement secrétaire, vice-président et président (1899-1901) de *La Concordia* ainsi que rédacteur attitré de *La Concorde*, puis de la *Quinzaine catholique et populaire* et enfin chroniqueur de la *Revue populaire*. Il sera également membre du comité central de l'*Arbeiterbund* (1895-1904) de même que rédacteur attitré, secrétaire, puis président (1923-1941) de la *Fédération catholique vaudoise*. A ces différents titres, il appartient au courant du catholicisme social qui se constitue dans le prolongement de l'Encyclique *Rerum Novarum* du pape Léon XIII.

Dans le domaine de l'histoire, il fait partie des cofondateurs en 1902 avec notamment Eugène Mottaz (1862-1951) et Paul Maillefer (1862-1929) — professeur extraordinaire d'Histoire suisse à l'Université de Lausanne (1894-1911) et futur syndic radical de Lausanne (1911-1921) et conseiller national (1911-1929) — de la *Société vaudoise d'histoire et d'archéologie* (SVHA). Cheville ouvrière de la Société, Paul Maillefer entend alors créer une société d'histoire locale à caractère populaire, ouverte aux populations ouvrières et agricoles. La société se veut aussi progressiste puisqu'elle est ouverte aux femmes et que la cotisation annuelle est fixée à deux francs. L'objectif premier de la SVHA est de développer au sein du peuple vaudois le goût de l'histoire au travers notamment de la *Revue Historique vaudoise* (fondée en 1893)<sup>141</sup>.

140. Trois sources ont permis de reconstituer le parcours de Maxime Reymond. Premièrement la notice du DHS le concernant (Cetta 2008), puis la notice que lui consacre Ruffieux, Prongué, & Allet-Zwissig (1969) et enfin l'article de Coutaz (2001).

141. Informations recueillies (24.11.2009) sur le site de la SVHA (<http://www.svha-vd.ch/html/presentation/historique.php>).

Autodidacte et auteur proluxe d'ouvrages et d'articles historiques<sup>142</sup>, Maxime Reymond, comme Eugène Mottaz, anime et marque la recherche historique vaudoise dans l'attente d'une génération d'historiens formés aux méthodes historiques et qui sera celle, après 1945, des G.-A. Chevallaz, E. Giddey ou R. Déglon.

De cette brève biographie, il ressort que Maxime Reymond occupe une place originale et singulière entre radicalisme, catholicisme, presse, syndicalisme chrétien<sup>143</sup>, sociétés savantes ou associatives et milieux populaires. Il symbolise également le rapprochement qui s'opère aux niveaux politiques et intellectuels entre radicaux, catholiques conservateurs et catholicisme social, rapprochement qui s'accéléra dans l'entre-deux-guerres.

#### 14.2.3 Maxime Reymond et son Histoire suisse (1931-1933)

Abondamment illustrée, y compris de quelques illustrations en couleurs, et préfacée par le Conseiller fédéral catholique-conservateur Giuseppe Motta (1872-1940), son *Histoire de la Suisse des origines jusqu'à aujourd'hui* en trois volumes est tout à la fois un ouvrage ambitieux de haute vulgarisation et un beau livre de par ses dimensions (31 cm).

Le patronage de Giuseppe Motta est tout à fait cohérent si on observe le parcours et le positionnement politique de M. Reymond. En effet, conseiller fédéral de 1911 à sa mort en 1940, Giuseppe Motta est une figure centrale de l'intégration des catholiques conservateurs dans l'Etat radical.

Auparavant, il a joué un rôle important, après son accession en 1895 au Grand Conseil tessinois, dans la modernisation et la laïcisation de son parti. Dans un discours de 1907, il demandera aux partis tessinois de mettre fin à leurs polémiques stériles et de collaborer dans l'intérêt général du canton.

De plus, il dispose d'une certaine fibre sociale qui l'amène à défendre au Conseil national<sup>144</sup> le droit d'asile ou à prôner, face au Conseil des Etats et après la grève générale de 1918, une politique de solidarité sociale afin d'empêcher la révolution et éviter également les excès de la réaction.

---

142. Coutaz (2001) dresse l'inventaire des publications et des revues auxquelles collabora M. Reymond. Elles donnent le tournis. Parmi les revues auxquelles M. Reymond collabore, on peut relever: la Revue historique vaudoise, la Revue d'Histoire ecclésiastique suisse, la Revue d'histoire suisse, les Archives héraldiques suisses, le Recueil des généalogies vaudoises. Auxquelles s'ajoutent ses participations comme membre du comité et président de la Société d'histoire de la Suisse romande (1944-1948) et de la Société vaudoise d'histoire et d'archéologie (1933-1935).

143. Dans son action syndicale précédant son entrée véritable en politique dans les années 1920, Maxime Reymond lutte tout à la fois contre le libéralisme, pour rétablir l'ordre dans les métiers et pour développer des syndicats professionnels (corporatifs), mais il défend aussi la neutralité confessionnelle des syndicats, ce qui l'amènera à soutenir en 1899 la motion Greulichd proposant l'adhésion de tous les ouvriers à l'Union syndicale suisse (Ruffieux et al. 1969 : 110).

144. Il est élu dès 1899 conseiller national.

Sur le plan de la politique extérieure, il dirige depuis 1920 le Département politique fédéral et, à ce titre, traite de la question de l'adhésion de la Suisse à la Société des Nations (SdN). Par son action, il contribue de manière décisive au succès de la votation populaire du 16 mai 1920 qui ratifie l'entrée dans la SdN en convainquant d'abord les responsables du parti catholique conservateur, puis en influençant l'opinion des électeurs catholiques suisses. En outre, son anticommunisme et son antisocialisme ne l'empêcheront pas d'estimer que la Suisse devrait reconnaître l'Union soviétique. Dans les années 1930,

*le contexte international menaçant des années 1930 et la crise de la SdN [le pousseront] néanmoins à mettre l'accent sur la Realpolitik et à tenter de sauvegarder à tout prix les relations avec le III<sup>e</sup> Reich et l'Italie. (DHS)*

Dans sa préface au livre de Maxime Reymond, Giuseppe Motta prend le parti d'une Histoire suisse rejoignant les idéaux de la Révolution française et les tableaux dressés par J. Dierauer et E. Gagliardi :

*L'égalité juridique de tous les hommes, la liberté des individus, la solidarité entre les citoyens, le devoir de s'entr'aider, la responsabilité de chacun envers la collectivité: toutes ces idées sont en germe dans le pacte de 1291 et l'histoire de la Suisse est l'histoire de leur développement jusqu'à leur victoire définitive. (Motta 1931 : vi)*

Outre Giuseppe Motta, Maxime Reymond remercie plus particulièrement, dans son introduction, la direction du Musée national suisse, celle du Musée historique de Bâle ainsi que le Dr Hilber, directeur du Cabinet des estampes de Lucerne. Nul doute que son activité de directeur des Archives cantonales vaudoises et la carte de visite de G. Motta lui ont permis de développer un réseau utile pour réaliser sa tâche.

Dans son introduction à l'ouvrage, Maxime Reymond développe une conception d'une nation suisse oscillant entre *Willensnation* (nation de volonté) et de *seelisches Nachempfinden* (empathie émotionnelle) :

*La Confédération est le résultat d'efforts conscients et inconscients, accumulés pendant de nombreux siècles. (Reymond 1931 : viii)*

S'il tend à l'interprétation la plus objective des faits, à la suite des historiens positivistes dont il présente les travaux, et s'il donne une place à l'histoire économique et sociale qui se développe, notamment au travers des travaux d'un Hans Nabholz (1874-1961), son récit cherche le vraisemblable — qu'il s'agit de distinguer de la pure invention<sup>145</sup> — et non plus la seule vérité. Sur ce dernier point, il intègre, présente, et met en débat les perspectives historiques d'un Karl Meyer (1885-1950) qui s'en prend depuis le milieu des années 1920 à la conception de l'histoire nationale de J. Dierauer et réintègre tant les légendes nationales, le *Livre blanc* de Sarnen que la chronique de Tschudi dans une histoire nationale à ambitions scientifiques :

---

145. Ainsi concernant Guillaume Tell, M. Reymond distingue l'histoire du chapeau qui est «*parfaitement vraisemblable*» de l'invention de la pomme qui n'est que «*broderie*» (Reymond 1931 : 239-240).

*La thèse de M. Charles Meyer a, naturellement, soulevé une grande émotion. Elle a été vivement discutée. Plusieurs érudits ont montré les points faibles de divers détails. Le dernier en date est M. Nabholz, archiviste de l'Etat de Zurich. Mais dans l'ensemble les propositions de M. Meyer ont été considérées comme sérieuses, demandant une révision minutieuse de toutes nos connaissances sur les origines de la Confédération. (Reymond 1931 : 214)*

A la suite de K. Meyer, il réhabilite le Livre Blanc :

*Il ne s'en suit pas pour cela que le récit du Livre blanc doive être écarté. L'expérience journalistique montre que le même homme peut avoir conservé à peu près convenablement la mémoire de quantité d'incidents sans savoir comment ils s'enchaînent dans un développement historique.<sup>146</sup> (Reymond 1931 : 230)*

puis Reymond atténue, à la suite de K. Meyer, la portée de ce Pacte de 1291, porté aux nues par les historiens libéraux-radicaux,

*la clause de l'alliance perpétuelle n'a aucune spécification spéciale. C'est une formule, une clause de style, qui se retrouve dans nombre de documents contemporains, particulièrement en Haute-Italie. (Reymond 1931 : 232)*

Cependant, M. Reymond ne remet pas en cause la tradition révolutionnaire qui englobe les Waldstaetten de 1291 dans le mouvement qui conduira *in fine* à la Révolution de 1798 et à 1848 :

*Ce sont des jeunes, nous le répétons, et nous pensons qu'au milieu de l'année 1291, ils virent le moment propice de se débarrasser des tyrans de leur pays. [...] Entre ces deux dates, il y place pour un soulèvement général. C'est l'explosion d'une immense colère trop longtemps contenue. (Reymond 1931 : 238)*

De même, au contraire d'un Gonzague de Reynold ou d'un Marcel Regamey par exemple, il n'idéalise pas le patriciat et les gouvernements aristocratiques<sup>147</sup> qui s'épuisent en «*débats locaux*» et qui voient la Suisse se replier sur elle-même. L'ensemble de cette période est qualifié d'«*époque pénible, voire douloureuse*» ou «*tout indiquait que la Suisse dût y sombrer, se disloquer.*» Finalement, «*ce régime ne pouvait durer. Il tendait aux fins contraires de la Suisse*» (Reymond 1932 : 474).

---

146. En même temps que K. Meyer développe sa thèse au milieu des années 1920, le sociologue français Maurice Halbwach publie son œuvre la plus célèbre, *Les Cadres sociaux de la mémoire*, où il étudie le concept de mémoire collective, qu'il a créé. Les concepts d'histoire et de mémoire en sont ainsi à leurs prémisses avant de se développer dans les années 1980 et en prolongement de l'histoire des mentalités sous l'impulsion de la *Nouvelle histoire* et des travaux de Jacques Le Goff qui publie *Histoire et mémoire* en 1988 ou de Pierre Nora et ses *Lieux de mémoire* (1984-1993).

147. Au même titre qu'il n'idéalise pas le service mercenaire et qu'il est reconnaissant à Zwingli «*d'[en]avoir démontré l'influence démoralisante*» (Reymond 1933).

Le véritable esprit suisse est pour M. Reymond principalement constitué par le régime démocratique et la simplicité des mœurs. Pour lui, la Révolution française en «*déterminera la solution*» pour la Suisse (Reymond 1932 : 475). Dès lors, malgré les outrances et les maladroites que Reymond dénonce, le régime de la République helvétique (1798-1803)

*N'eût-il que le mérite d'avoir placé sur le terrain des réalisations pratiques, l'idéal des membres de la Société helvétique de la seconde moitié du dix-huitième siècle, que ce régime, quelque imparfait et tumultueux qu'il fût, méritait la place considérable qu'il occupe dans l'histoire de notre pays. (Reymond 1933 : 134)*

D'autant qu'«*il a habitué les Suisses à mettre les cantons en seconde ligne*» (Reymond 1933 : 134). Pour véritablement réussir, il lui a manqué

*à la tête des affaires la main de fer d'un véritable homme d'Etat. Ni Ochs, ni La Harpe n'avaient les qualités nécessaires.» (Reymond 1933 : 129)*

Heureusement,

*Bonaparte est venu, qui a donné une formule satisfaisante, et qui a contraint les uns et les autres à l'accepter et à la faire durer. Il a été le dictateur que la Suisse n'avait pas trouvé en elle-même au moment du danger extrême et il a régné suffisamment de temps pour qu'après lui l'essentiel de sa formule ait pu être conservé.» (Reymond 1933 : 129-130)*

En ce début des années 1930, M. Reymond ne cède ainsi que marginalement aux sirènes des discours qui pointent autour de l'ordre et de la tradition<sup>148</sup> et de l'esprit réactionnaire qui souffle dans les milieux de la droite vaudoise et suisse. Il reste un démocrate acquis aux réalisations et idéaux de la Révolution française. A la suite de J. Dierauer et de E. Gagliardi, il poursuit, développe et vulgarise d'une plume alerte la pensée historique libérale-radical.

#### 14.2.4 L'Histoire suisse de Reymond et le manuel Grandjean & Jeanrenaud

Alors qu'en 1933 le dernier volume de l'*Histoire suisse* se concluait avec un chapitre sur la Société des Nations, le propos et la tonalité conclusive du manuel Grandjean & Jeanrenaud publié moins de 10 plus tard ne manquent pas d'illustrer le passage rapide au repliement de la Suisse sur elle-même.

Au-delà de la trame, il est difficile pour un manuel de 256 pages de synthétiser un ouvrage qui, comme celui de M. Reymond, couvre l'histoire suisse en trois volumes et sur plus de mille deux cents pages. Quelques emprunts, plus ou moins directs, sont néanmoins perceptibles ou envisageables. Ainsi en est-il du style narratif d'inspiration journaliste de M. Reymond :

---

148. Ordre et Tradition est le premier nom — ainsi que le titre d'une revue — de la Ligue Vaudoise, fondée en 1933 par Marcel Regamey, aux influences thomistes, maurassiennes et corporatistes. Durant l'entre-deux-guerres et pendant la Deuxième Guerre Mondiale, sa préférence va aux régimes autoritaires tel le fascisme italien. Butikofer, R. (1996). *Le Refus de la modernité. La Ligue vaudoise : une extrême droite et la Suisse (1919-1945)*. Lausanne : Payot.

*Nous avons vu la Confédération à l'apogée de sa gloire et de sa puissance au moment de la guerre de Bourgogne. Que va-t-elle devenir? Elle descend dans la plaine italienne jusqu'à Gênes, elle s'avance en Bourgogne jusque sous les murs de Dijon? Y créera-t-elle un établissement durable? (Reymond 1932 : 473)*

que l'on peut ici mettre en parallèle avec le début du premier chapitre consacré à la Suisse héroïque.

Un autre emprunt plus significatif encore concerne le pacte de 1291. A propos de cette naissance de la Confédération, M. Reymond, en bon élève du positivisme helvétique, présente en premier lieu les variations des historiens relatives à cet épisode. Il poursuit son propos en présentant les trois communautés d'Uri, Schwytz et Unterwald, puis la Chronique de Justinger et le «*Livre blanc*» de Sarnen avant d'en arriver au pacte de 1291. Le septième sous-chapitre de son chapitre consacré aux Origines de la Confédération est organisé comme suit (p. 231-233) :

- une photographie du Pacte précède le titre du sous-chapitre lui-même ;
- le titre du sous-chapitre ;
- une phrase introductive ;
- l'insertion in extenso du contenu du pacte dans le texte principal ;
- une illustration des «Sceaux des trois Waldstaetten» est insérée entre l'article 4 et l'article 5 ;
- deux paragraphes de commentaires de la source.

Le dispositif est remarquable puisqu'il s'agit de la seule et unique fois où non seulement une source textuelle est présentée, mais où également elle remplace et fait office de texte principal<sup>149</sup>. Or, le manuel Grandjean & Jeanrenaud intègre également le pacte comme texte principal du manuel. Il va même plus loin puisque, si M. Reymond garde la forme du pacte en une suite de points de 1 à 12, le manuel Grandjean & Jeanrenaud efface ces marques tout en faisant précéder le texte de la mention «*Extraits du Pacte de 1291*» (p. 12). Bien évidemment, on retrouve la photographie de cet emblème totémique qu'est le pacte muni de ses deux sceaux restants. Précédemment, lors de la présentation des Waldstaetten, les illustrations des trois sceaux figuraient également en page 6<sup>150</sup>. Cette insertion d'une source faisant office de texte principal en dit plus long que tout discours sur la place prise par le pacte de 1291 dans le discours vulgarisé et scolaire. D'autant plus, concernant le manuel Grandjean & Jeanrenaud, que tout l'appareil de critique de sources dû aux positivistes et encore présent dans l'ouvrage de vulgarisation de M. Reymond a totalement disparu<sup>151</sup>.

149. Nous ne sommes pas en mesure d'indiquer si cette manière de faire a été réalisée par d'autres auteurs auparavant ou à la même époque. Ce dont nous sommes sûr par contre, c'est que ce dispositif n'est pas repris du manuel Rosier qui, aux pages 42-43, présente en hors texte à gauche la photographie du pacte et à droite sa traduction.

150. Ces trois illustrations figurent également dans le manuel Rosier.

151. Ce qui n'est pas une fatalité puisque le manuel Castella, destiné aux élèves fribourgeois du secondaire, fait ce travail à l'une ou l'autre occasion en bon continuateur de l'historien

Enfin, un certain nombre d'illustrations présentes dans l'ouvrage, richement illustré, de M. Reymond figurent également dans le manuel Grandjean & Jeanrenaud, mais certaines d'entre elles figurent également dans d'autres ouvrages publiés à cette époque.

### 14.3 L'année 1941

Comme indiqué dans le prologue, le contexte immédiat de publication joue indéniablement un rôle important dans les intentions générales du manuel Grandjean & Jeanrenaud. Deux éléments principaux sont à prendre en considération et s'entremêlent. Il s'agit de la situation de guerre et des commémorations du 650<sup>e</sup> anniversaire de la naissance de la Confédération. Dans son ouvrage *La Suisse des années sombres*, André Lasserre nous dresse le portrait des interrogations et inquiétudes qui agitent la Suisse en 1941. L'année 1941 fait notamment l'objet du chapitre IV (septembre 1940 à juin 1941) sous l'intitulé fort explicite «*Une année morose*». S'il s'agit au niveau de l'armée d'une lutte permanente pour maintenir son moral, la population civile vit dans

*une sinistrose latente toujours prête à resurgir dès que les événements extérieurs, les pressions étrangères, les secousses internes rappelaient les dures réalités du moment. Sans les suivre dans le détail, on peut admettre que l'opinion publique passait par «une vague de résistance et de défaitisme. [...] La continuation de la résistance britannique en automne redonna espoir à la majorité de la population, comme les succès grecs contre une armée italienne qui se couvrait de ridicule, alors qu'au printemps la mainmise allemande sur les Balkans eut l'effet contraire. (Lasserre 1989 : 139)*

En toile de fond se pose très concrètement la question identitaire suivante:

*voulons-nous rester Suisses, et si oui pourquoi? (Lasserre 1989 : 139)*

Résister ou s'adapter? Comme en écho à cette préoccupation, le manuel Grandjean & Jeanrenaud argumente et répond qu'il s'agit de résister à tout prix

*Instruit par les événements récents, le peuple suisse demeure plus que jamais attaché à son indépendance, à sa neutralité, à ses libertés et à ses droits. Il est résolu à défendre sa patrie à tout prix. A l'intérieur du pays, il est décidé à maintenir la démocratie et le fédéralisme. L'existence même de la Suisse en dépend.» (Grandjean, & Jeanrenaud 1941 : 218-219)*

En outre, dans ce contexte pesant,

*Les chances de la Grande-Bretagne occupaient naturellement une place déterminante dans les préoccupations des Suisses. Quelles qu'elles fussent, le sort du pays en dépendait largement. (Lasserre 1989 : 140)*

Ces préoccupations se reflètent quasi telles quelles dans le manuel Grandjean & Jeanrenaud dans l'énoncé

*L'Empire britannique supporte actuellement (août 1940) presque seul le poids de la guerre. (Grandjean & Jeanrenaud 1941 : 217)*

C'est dans ce cadre-là qu'ont lieu les commémorations du 650<sup>e</sup> anniversaire de la naissance de la Confédération et les manifestations solennelles qui accompagnèrent partout le 1<sup>er</sup> août 1941 :

*Cet anniversaire est le sommet des évocations historiques, [...], le moment où le passé et ses principes moteurs sont le plus chaleureusement actualisés. L'indépendance, la démocratie, le fédéralisme, le christianisme, la solidarité s'exaltent tour à tour comme l'héritage sacré des trois Suisses. Les références au passé réduisent les choix et appauvrissent les options sur l'avenir en situant l'espoir en arrière et non vers l'avant. (Lasserre 1989 : 173)*

Contrairement aux commémorations de 1891, l'histoire savante de 1941 convoque désormais Guillaume Tell et les hommes du Grütli, alors que dans l'ouvrage «scientifique» commémoratif de 1891, rédigé sur l'ordre du Conseil fédéral par le professeur Wilhelm Echsli, le pacte seul suffit et que l'ouvrage s'en tient encore à distinguer nettement le domaine «poétique» du domaine «historique», la science de la tradition populaire (Berchtold 2004 : 134). Désormais, les deux sont indissociablement liés. La littérature a pris le pas sur l'histoire et les commémorations de 1891 en marquant le point de basculement.

En outre, les contributions des historiens et la parution du manuel Grandjean & Jeanrenaud ont été précédées et encadrées par le *Message du Conseil fédéral à l'Assemblée fédérale concernant les moyens de maintenir et de faire connaître le patrimoine spirituel de la Confédération* du 9 décembre 1938, mieux connu sous la dénomination de la *Défense spirituelle*, et vulgarisé en 1939 par l'Exposition nationale, la Landi, à Zurich.

Parmi les figures marquantes de ce travail de longue et patiente réinterprétation historique et de construction du discours autour de la *Défense spirituelle*, une personnalité nous intéresse plus particulièrement : Gonzague de Reynold. Ce dernier publie en 1941 un ouvrage d'une centaine de pages, à mettre en parallèle avec notre manuel d'histoire vaudois. Son titre plante déjà le décor et trouve son écho dans les propos de notre manuel:

*La Suisse est devant son destin. 1291: Etre ou ne pas être. 1941: Etre ou ne plus être.*

Comme le manuel Grandjean & Jeanrenaud, sa couverture relie passé et présent et oblige, cette fois-ci, le citoyen-soldat de 1941 :



**Figure 18: Reynold, G. d. (1941). La Suisse est devant son destin. 1291 : être ou ne pas être. 1941: être ou ne plus être. Genève: E. de L'Écho illustré et Grandjean, H. & Jeanrenaud, H. (1941). Histoire de la Suisse. Lausanne: Payot**

S'il était encore nécessaire de saisir le propos de l'ouvrage, l'introduction en page 5 fera office d'utile renforcement:

*En 1291, les premiers Confédérés, ceux des Waldstaetten, se trouvaient en présence d'un choix: ils pouvaient se ranger derrière les Habsbourg ou se ranger contre eux. Le problème n'était pas simple. [...]*

*En cette année de guerre et de révolution 1941, la Suisse est de nouveau en face d'une situation qui l'oblige à choisir. Suivant le choix qu'elle fera, elle sera ou elle ne sera plus. Les Etats ne sont point éternels: comme tout mortel, ils ont à craindre l'accident. Leur sort tient à une occasion ou à une heure. (Reynold 1941 : 5)*

C'est donc cette nouvelle clé de lecture à l'œuvre lors de ces commémorations du 650<sup>e</sup> anniversaire de la naissance de la Confédération, celle de la *Défense spirituelle*, à laquelle il convient maintenant de s'attarder.

#### 14.4 Un manuel comme traduction scolaire de la Défense spirituelle

Revenons-en au dernier péritexte accompagnant le Grandjean & Jeanrenaud en page 218 qui propose aux élèves de répondre à deux questions :



**Figure 19: Les Trois Croix (1939) Grandjean & Jeanrenaud 1941 : 218**

Ce péritexte a l'avantage, mieux que tout discours, de nous replacer dans l'univers mental et idéologique de la *Défense spirituelle* en nous renvoyant directement à son expression populaire qu'est la Landi. Aux deux questions posées, l'élève Gonzague de Reynold, familier de la symbolique constituée par les trois croix, a une réponse toute prête à l'emploi pour définir la mission et l'identité de la Suisse dans l'Europe de 1941 :

*Il faut se rappeler que toutes les cités et pays de la Suisse actuelle ont vécu plus d'un millénaire dans cette atmosphère de l'Europe chrétienne. Ils s'en sont imprégnés. L'origine de notre esprit européen, de notre esprit de Croix-Rouge est là. Nous portons cette vocation sur notre étendard. Le drapeau rouge à croix blanche n'est pas autre chose, en effet, que l'étendard de l'empire romain devenu chrétien. Le signe de ralliement des Confédérés était une croix qu'ils portaient sur la poitrine ou sur l'épaule: la même que les Croisés quand ils partaient pour la Terre Sainte. (Reynold 1941 : 118)*

Mais il vaut la peine d'élargir la focale pour retrouver le tableau d'ensemble offert aux visiteurs de la Landi:



**Figure 20: Exposition nationale, Zurich 1939. Source: Fonds d'archives, ETH-Bibliothek, Zurich**

Nous y retrouvons cette volonté constante d'associer simultanément le passé et le présent autour du Premier août et du serment du Grütli.

Dans ce même mouvement de la fin du manuel, il est loisible d'associer également cette citation insérée dans la conclusion du manuel :

*Comme l'a dit un poète:*

*Nous voulons être un peuple uni de frères,*

*Qu'aucun danger ne pourra séparer. (Grandjean et al. 1941 : 218)*

avec l'insistance mise à la Landi de 1939 sur la coopération soudant la communauté nationale au travers des temps immémoriaux et au-delà des classes sociales:



**Figure 21: La coopération dans l'histoire suisse. Exposition nationale, Zurich 1939. Source: Fonds d'archives. ETH-Bibliothek, Zurich**

En effet, ce triptyque de la Coopération dans l'histoire suisse se compose d'un premier tableau à gauche intitulé «*Coopération rurale primitive*», d'un second tableau au centre intitulé «*Coopération politique*» et d'un troisième tableau à droite, symbolisant la récente *Paix du travail*, et intitulé «*Coopération moderne*».

Dans le livre d'or de la Landi, Eugène Rimli enfonce le clou :

*Il n'est guère nécessaire de rappeler combien il était important pour nous, Suisses de Suisse, d'être placés en face d'un tableau synoptique de notre civilisation spirituelle et matérielle ; la plupart des Confédérés étaient incapables, hier encore, de se faire une idée exacte de ce puissant réservoir de valeurs et d'énergie constitué tout au long des siècles sur la terre étroitement limitée de notre patrie... (Rimli 1940)*

De cette vie matérielle contemporaine, le manuel Grandjean & Jeanrenaud nous offre avant toute chose le fameux tableau «*Le paysan*» d'Eugène Burnand<sup>152</sup>, en page 182, suivant en cela la maxime que l'art suisse est un art paysan («*Schweizerart ist Bauenart*»). Peut-être également qu'en suivant la consigne du manuel leur demandant de décrire «*cette scène de nos campagnes*», les élèves rapprocheront leur description de celle faite par la Gazette de Lausanne en 1893:

*C'est la nature prise sur le fait et c'est en même temps [...] l'incarnation de la vie campagnarde dans ce qu'elle a de plus élevé et de plus noble. La poésie saine et robuste des champs, la poésie de la terre [...] ont rarement trouvé une expression plus vivante et plus juste. (Cité par Kaenel 2006 : 7)*

Au sein du manuel, ce thème de la campagne et de la petite communauté prédomine dans les scènes de genre du 18<sup>e</sup> au 20<sup>e</sup> siècles que ce soit au travers de l'école à la campagne (p. 162), de la sortie de l'église (p. 192) ou du lieu de récréation en pleine forêt (p. 160). Le travail familial ou à domicile s'impose également avec le tissage en famille (p. 113), les artisans horlogers (p.184) ou le tressage de la paille à domicile (p. 177). Le manuel y cultive le propre en ordre et une vision corporatiste de la société articulée autour de la famille et de petites unités de production. Une nouvelle fois, cette vision s'accorde parfaitement avec celle proposée par Gonzague de Reynold :

*Si aujourd'hui, les Suisses étaient appelés comme en 1291 à signer et sceller un pacte, ils ne le feraient pas seulement par cantons, mais par associations. Le nouveau fédéralisme, ou plutôt le fédéralisme renouvelé, je le compare à un fronton soutenu par deux colonnes ; les cantons et les organisations professionnelles, la base étant la famille. (Reynold 1941 : 114)*

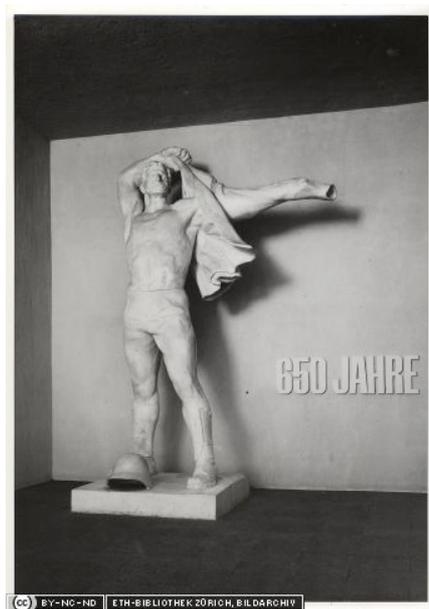
---

152. Autour de 1900, Eugène Burnand est, avec Ferdinand Holder, la personnalité artistique suisse la plus connue en Suisse et à l'étranger. Entre 1907 et 1912, plusieurs de ses dessins sont utilisés pour les billets émis par la Banque nationale suisse. Dans les années 1880, il choisit de peindre des scènes de genre et animalières dans des formats traditionnellement réservés à la peinture d'histoire. Sources: (Kaenel 2006) et l'article Eugène Burnand du DHS.

Des images de la modernité sont certes insérées autour de la technique, d'une fabrique (p. 178), des machines ou des transports (Gare de Baden, p. 185 ; Port de Bâle p. 189), mais en sont évacuées la fumée des usines, la présence des ouvriers ou la représentation de leur intérieur au contraire des intérieurs de l'aristocratie ou de la bourgeoisie (p. 77 et 117). On cherchera en vain également, au-delà d'une vue pittoresque de Lausanne en 1810 (p. 139) et d'une vue très «cosy» et bourgeoise de la Treille à Genève en 1820 (p. 115), des éléments du développement urbain des 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles.

Concernant la Landi, André Lasserre notait que le berger s'effaçait derrière le paysan ou ne s'en distinguait guère, que peut-être le Suisse rêvait de se retirer d'un monde et d'une époque si déstabilisants et que le mythe du foyer, de la famille, du repli sur les communautés étroites et sécurisantes formait, à côté de la montagne, la valeur refuge (Lasserre 1992 : 204). Le lecteur du manuel y trouve en son sein — comme le visiteur de la Landi au Dörfli — le repos à peine perturbé par les «*esprits surexcités*» qui provoquèrent en 1918 les «*troubles politiques*» de la Grève générale (Grandjean et al. 1941 : 209).

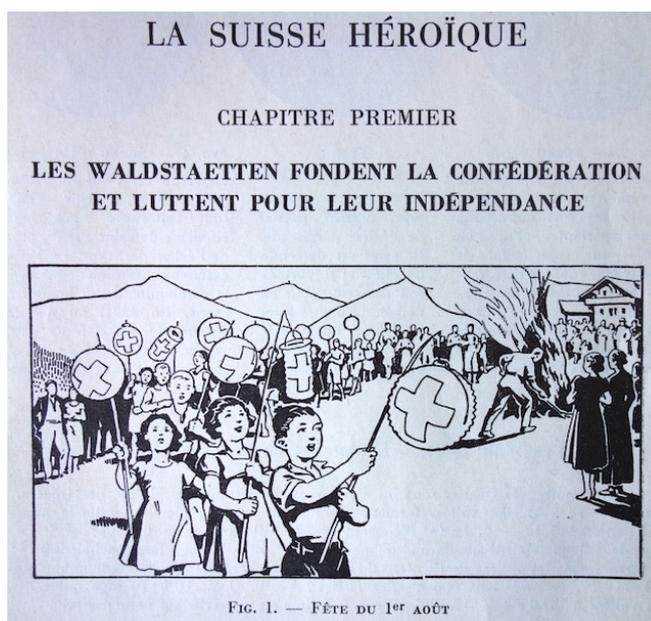
Autre valeur refuge au cœur du *Message fédéral de 1938* et de la *Défense spirituelle*, la montagne — et plus particulièrement les Alpes et le (Saint-) Gothard — s'ancre dans un temps précis (le Moyen-Age) où toute conflictualité de classe est absente et formant le berceau des libertés helvétiques<sup>153</sup> ainsi qu'une date (1291), placée au cœur de la *Voie suisse* de l'Exposition nationale de 1939. Cette dernière se conclut «*tout naturellement sur l'effigie monumentale du citoyen qui revêt son uniforme de soldat.*» (Lasserre 1992 : 193)



**Figure 22: «Wehrbereitschaft» (Préparation militaire). Sculpture de Hans Brandenberger. Exposition nationale, Zurich 1939. Source: Fonds d'archives. ETH-Bibliothek, Zurich**

153. Et non pas la Liberté au sens de la Révolution française : «*nous ne voulons que constater et démontrer que la démocratie de nos aïeux était, dans ses lignes essentielles, conçue et façonnée autrement que la démocratie du dix-neuvième siècle*» (Etter & Rutché 1934 : 21).

Comment ne pas faire le rapprochement avec la couverture de notre manuel et celle du livre de Gonzague de Reynold de 1941 (*cf* Figure 18, p. 303) ? Plus particulièrement avec celle du manuel, qui outre notre soldat désormais équipé, nous renvoie au travers de son château au Moyen-Age et à son féodalisme et au travers des montagnes aux Alpes. Ces mêmes montagnes se déclinent ensuite en pages intérieures, comme en écho, au sein de la première figure proposée par le Grandjean & Jeanrenaud :



**Figure 23: Fête du 1<sup>er</sup> août. Grandjean & Jeanrenaud 1941 : 3**

Comme pour la Landi (*cf* figure 20, p. 305), le passé et le présent s'entremêlent. Dans le cas de la Landi, les trois Suisses de 1291 et la cellule familiale de 1941 se trouvent réunis autour des trois croix. Dans le cadre du manuel, la Suisse de 1941 est doublement associée à la Suisse de 1291. En premier lieu, elle y est associée au travers de l'évocation de la Fête du Premier août, réunissant parents et enfants, qui renvoie à 1291, aux Waldstaetten et au pacte. En second lieu, elle y est aussi associée par le titre du chapitre «*La Suisse héroïque*», car ces deux Suisses (1291 et 1941) n'en forment plus qu'une et les deux se doivent d'être et avoir été héroïques en luttant pour leur indépendance.

En outre, notre couverture de manuel, son banneret et son décor renvoient à toute une iconographie d'illustrations du 15<sup>e</sup> siècle de ces seigneurs pouvant lever bannière en réunissant leurs vassaux, remises au goût du jour en cette première partie du 20<sup>e</sup> siècle dans certains ouvrages de Gonzague de Reynold ou dans l'ouvrage *Honneur et Fidélité* du capitaine Paul de Vallière, ouvrage qui célèbre le service mercenaire effectué par les Suisses à l'étranger. En voici deux exemples:



Figure 24: Illustration de banneret. Reynold 1940 : 11



Figure 25: Illustration de bannerets. Vallière 1913 : 41

Notre banneret de couverture, dressé au premier plan, en appelle à ses lecteurs et défend un espace symbolisé par une prairie, un château et des montagnes enneigées. Comment ne pas rapprocher cette image de l'actualité de l'époque avec sa mobilisation et son Réduit national ? Comment également ne pas rapprocher cette image de l'image commémorative de la mobilisation qui sera remise, à la fin de la guerre, à tous les soldats et qui représente une sentinelle en arme campant entre une borne frontière et un massif montagneux ? A nouveau, nous dit André Lasserre, «on retrouve la même association entre la montagne, la patrie et la volonté de défense» (Lasserre 1992 : 194).

Ce banneret défend également un ordre social symbolisé par l'espace occupé par le château et clos par la chaîne de montagnes. On retrouve ce même espace réel et mental dans les pages intérieures, au travers des Waldstaetten et de leur Landsgemeinde, de la Prairie du Grütli et son lac, et des héros nationaux tels Guillaume Tell ou Arnold de Winkelried avec leurs combats légendaires (Morgarten, Sempach, Saint-Jacques sur la Birse, Marignan et plus tard le massacre des Tuileries).

Comme en écho, ces différents éléments initiaux de notre manuel trouvent leur équivalent dans les discours produits par les publicistes principaux de la *Défense spirituelle*. On y trouvera également un nouvel et rare exemple où le texte principal du manuel introduit un élément issu d'une source textuelle (non datée)<sup>154</sup> :

*Alors les Schwytzois, renforcés par quelques Uranais, se lancent à l'attaque : «Ce ne fut pas une bataille, ce fut l'abattage des gens du duc Léopold par ces montagnards, comme celui d'un troupeau que l'on conduit à l'abattoir. Ils n'épargnèrent personne et ne se donnèrent pas la peine de faire des prisonniers ; ils les mirent tous à mort sans distinction» (Chronique de Jean de Winterthur). (Grandjean & Jeanrenaud 1941 : 16)*

Parfois, et à nouveau, le passé se mélange avec le présent :

---

154. La chronique de Jean de Winterthur part du pontificat d'Innocent III (1198-1216) et court jusqu'en 1348. Peu connue au Moyen-Age, il en existe quatre copies datant de l'époque moderne (Article Jean de Winterthur. *DHS*, consulté le 06.02.2010).

**Tableau 20: Le Grandjean & Jeanrenaud et la *Défense spirituelle***

Grandjean & Jeanrenaud (1941)	<i>Défense spirituelle</i>
<p>Les Waldstaetten comprenaient des habitants de conditions très différentes : quelques seigneurs, des paysans libres dont plusieurs étaient propriétaires de leurs terres et des serfs.</p> <p>Les habitants possédaient en commun des pâturages et des forêts. Ils se réunissaient pour discuter des coupes de bois, de la montée sur l'alpe et de la descente des troupeaux, des travaux pour lutter contre les avalanches et contre les dévastations des torrents. (p. 4)</p>	<p>D'autre part, dans les vallées des Alpes centrales, vivaient depuis des siècles, des communautés libres de droits ou de faits : paysans et petits nobles. C'étaient celles d'Uri, de Schwytz, d'Obwalden et Nidwalden. Ces communautés exploitaient en commun des forêts et des pâturages ; leurs chefs de famille se réunissaient, au moins une fois l'an, pour élire leur landammann et discuter de leurs intérêts en des assemblées en plein air : les landsgemeinde. (Reynold 1940 : 21)</p>
<p>La Landsgemeinde est probablement issue de ces assemblées. Au cours des Landsgemeinden, les hommes traitaient les affaires du pays. Ils nommaient leurs magistrats: entre autre l'ammann où le landammann, leur juge. (p. 4)</p> <p>Fig 2. Landsgemeinde à Glaris (p. 5)</p>  <p>La Landsgemeinde a lieu une fois par année, au printemps. Au son des cloches, les autorités escortées d'huissiers aux couleurs cantonales, de musiques et de soldats, se rendent de la maison de ville sur la place. Les citoyens, au nombre de plusieurs milliers, forment le «Ring» (cercle). Le landammann, au milieu, dirige les délibérations. Une place est réservée aux enfants, autour de l'estrade, les citoyens votent à mains levées.</p>	<p>Il est donc clair que la configuration même de notre pays détermina la formation spontanée d'une série de petits Etats autonomes naturellement faits pour un régime politique à gouvernement libre et personnel. (Etter 1934 : 5)</p> <p>S'il est vrai que les Etats se maintiennent que par les principes qui ont présidé à leur formation, c'est avant tout le cœur de la Suisse primitive que nous devons écouter battre pour rendre sa pleine vigueur à notre démocratie. (Etter 1934 : 9)</p> <p>Nous ne voulons que constater et démontrer que la démocratie de nos aïeux était, dans ses lignes essentielles, conçue et façonnée autrement que la démocratie du dix-neuvième siècle. (Etter 1934 : 21)</p>

Fig 6. Prairie du Grütli (p. 9)



D'après la tradition, cette prairie serait le berceau de la Confédération. C'est une propriété nationale acquise par souscription des élèves des écoles (1859).

#### 6. Morgarten (p.16)

Alors, les Schwytzois, renforcés par quelques Uranais, se lancent à l'attaque: «Ce ne fut pas une bataille, ce fut l'abattage des gens du duc Léopold par ces montagnards, comme celui d'un troupeau que l'on conduit à l'abattoir. Ils n'épargnèrent personne et ne se donnèrent pas la peine de faire des prisonniers ; ils les mirent tous à mort sans distinction» (Chronique de Jean de Winterthur)

Le Rütli où la conception coopérative (bundisch) confédérale a manifesté son élan constructeur pour la première fois s'étend entre la montagne et le lac. La montagne porte les cols sur ses épaules, le lac contient la source dans ses eaux. Ainsi se conjuguent dans leur force la communication et la fertilisation. Entre la montagne et le lac encore, au Morgarten, l'alliance pour la liberté s'est scellée dans le sang.

Philippe Etter (1939), propos rapportés par Lasserre (1992 : 199)

Tout ce mouvement se rapportant aux débuts de cette Suisse médiévale trouve une forme d'aboutissement avec son chapitre consacré à l'organisation militaire suisse (p. 41 et ss.). C'est un chapitre particulier puisqu'il rompt avec le récit chronologique des événements. Il met en évidence la particularité des institutions militaires de la Confédération de nos bannerets du 15<sup>e</sup> siècle par rapport à ses voisins européens. On y parle de service obligatoire, de préparation militaire («*Les enfants prenaient très à cœur les exercices*» p. 42), de corps de troupes («*Les arquebusiers, ancêtres de nos fusiliers, portaient l'arquebuse*» p. 43), de commandement («*Il n'y avait pas de général en chef fédéral*» p. 45), de mobilisation («*Les armements étaient déjà prêts ; chaque bourgeois avait ses armes...*» p. 46) et de provisions de guerre. Tous ces éléments font écho à la situation particulière de la Suisse au milieu de l'Europe hitlérienne de 1941 et aboutissant au constat final — et à l'exemple à suivre pour la Suisse en 1941 — que

*La Confédération apparaît au XV<sup>e</sup> siècle comme la plus grande puissance d'Europe, celle qui est la mieux entraînée, la plus «sportive» et qui a le plus de soldats. (Grandjean & Jeanrenaud 1941 : 47)*

On y retrouve le programme historique de la *Défense spirituelle* résumé par A. Lasserre :

*Le recours au passé héroïque devait souder les volontés en prouvant que mêmes inférieurs à leurs ennemis comme à Morgarten les Suisses de jadis avaient su triompher. Et même des défaites subies dans la vaillance pouvaient se révéler fécondes: ce n'est pas un hasard si aux heures sombres de 1940, le général Guisan se réfère à Saint-Jacques sur la Birse pour justifier la continuation de la défense militaire du pays... (Lasserre 1992 : 199)*

Dès que les Confédérés s'écartent de ces fondements, la catastrophe ne manque pas de montrer le bout de son nez et le livre d'histoire devient livre de morale. Ainsi en est-il avec les «troubles» qui suivirent les Guerres de Bourgogne :

*Le goût du luxe, des habitudes de vie facile se répandirent. Hommes et femmes se mirent à porter des vêtements somptueux et une profusion de bijoux. Ils buvaient avec excès, jouaient à des jeux d'argent.*

*La vieille simplicité helvétique disparut et avec elle l'honnêteté, l'ordre, la discipline et l'esprit d'économie.<sup>155</sup>*

*La soif de l'or saisit même les magistrats des cantons ; leur influence était à vendre. (Grandjean & Jeanrenaud 1941 : 55-56)*

Toutes les questions que la Suisse de la *Défense spirituelle* et de 1941 se pose trouvent donc une traduction et des leçons dans le passé. Ainsi en est-il de la question de l'adaptation ou de la résistance face au régime hitlérien et à la Nouvelle Europe lorsque le manuel traite de l'attitude à adopter pour la Suisse d'Ancien régime face à la Révolution française :

*Les gouvernements aristocratiques des cantons n'eurent pas la sagesse de transformer leurs institutions politiques et sociales ; ils s'entêtèrent à maintenir un régime périmé. Ils étouffèrent par la force les premières insurrections provoquées en Suisse par les idées révolutionnaires. (Grandjean & Jeanrenaud 1941 : 135)*

Dans ces circonstances, c'est la désunion qui provoque au final la perte de l'Ancien régime en Suisse et l'occupation française de 1798 :

*Les Confédérés en plein désarroi ne surent pas s'unir. (Grandjean & Jeanrenaud 1941 : 140)*

Dans ce «lamentable effondrement intérieur du XVIII<sup>e</sup> siècle finissant», ces hommes du 18<sup>e</sup> siècle ont «trahi leur acquis culturel» et «c'est pourquoi les fondements de l'identité nationale doivent être rappelés et exaltés» (Lasserre 1992 : 200) et A. Lasserre de poursuivre dans des propos qui serviront de conclusion et qui résument parfaitement à eux seuls le programme assigné et réalisé par le manuel Grandjean & Jeanrenaud en 1941 :

---

155. Ce paragraphe sera supprimé dès la troisième édition de 1955.

*A défaut de miracle, la défense spirituelle exige que l'on réactive le civisme solide de Tell ou l'héroïsme de Winkelried. Il faut en interioriser les qualités pour mériter d'être Suisse. Comme le peuple s'est jadis libéré, il doit gagner à nouveau sa liberté en réincarnant les lutteurs exemplaires de la légende patriotique. L'effort national vise à retrouver par là un élan intérieur qui exalte l'âme collective et permette d'affronter les épreuves présentes et à venir. (Lasserre 1992 : 201)*

#### **14.5 Après 1945: un manuel qui perdure**

Une fois passés ces événements exceptionnels, on peut s'étonner qu'un manuel aussi fortement marqué par son époque de production ait poursuivi une aussi longue carrière dans l'enseignement puisqu'il fut notamment utilisé dans le canton de Vaud jusqu'au milieu des années 1980, sans que son organisation ou son discours ne subissent de substantielles réorganisations ou réécritures.

Ce serait omettre deux éléments — l'un international, l'autre intérieur — qui marqueront durablement de leur empreinte la politique suisse, sa production intellectuelle et son enseignement dans l'après-guerre. L'élément extérieur est constitué par la Guerre froide qui permet le transfert de l'ennemi extérieur des épaules du Troisième Reich sur celles de l'URSS et des régimes communistes. Au niveau intérieur, on assiste à l'aboutissement du système politique suisse de concordance avec l'intégration durable dès 1959 des socialistes au Conseil fédéral.

Relativement à l'adaptation du Sonderfall helvétique au contexte de la Guerre froide, Kurt Imhof illustre la manière dont le transfert du fardeau de l'ennemi s'est opéré très rapidement après 1945 du national-socialisme allemand au spectre communiste soviétique:

*Beide Deutungsmuster, sowohl der Antifaschismus der Sozialdemokratie und der PdA wie der Antibolschewismus der katholischen Volkspartei, transportieren die Feindbilder der Vorkriegsschweiz in den 1946 beginnenden Kalten Krieg. Die Interpretationen des Bürgerkrieg in Griechenland, des britisch-iranischen Konflikts, der «Fulton-Rede» Churchill 1946, der «Truman-Doktrin» und des Marshall-Plans» 1947, der «Kirchenverfolgung im Osten», des «Umsturzes in der Tschechoslowakei» und der «Berlinkrise» 1948, der Begründung des «atlantischen Bündnisses», der «Niederlage Tschiang Kai-Scheks» 1949 und der «Koreakrise» 1950 zehren von einer Deutung, welche die historische Entwicklung der 1930er Jahre vom spanischen Bürgerkrieg (ab 1936) über den Anschluss Österreichs, der Annexion der Tschechoslowakei (1938) bis zum Angriff auf Polen (1939) zum Masstab nimmt. (Imhof 2007 : 44-45)*

Pour sa part, Markus Furrer (1998) estime que les années 1950 marquent pour la Suisse l'apothéose de la Nation sous l'angle de la concordance, du consensus et de son concept de *Willensnation* (nation de la volonté). Cette apothéose trouve notamment sa traduction lors des élections fédérales de 1959 où, avec le retour des socialistes au Conseil fédéral, les quatre partis gouvernementaux ont recueilli le 85% des suffrages. Ces élections marquent le début de cette fameuse formule magique qui, en 2007, a volé en éclats.

A partir de 1933, la menace du national-socialisme, qui prend le pouvoir en Allemagne, a été le catalyseur du rapprochement des socialistes avec le camp bourgeois. En cela, les Socialistes vont également participer à la construction du mythe national popularisé par l'idéologie de la *Défense spirituelle*. En 1936, la signature de la Paix du travail entre le patronat et une partie des organisations syndicales traduisait déjà concrètement ce ralliement et validait le concept de coopération moderne que l'on retrouvera sur les murs de l'exposition nationale de 1939. En 1943, l'élection du premier Conseiller fédéral socialiste, Ernst Nobs, récompensait les socialistes pour leur participation à l'effort de guerre.

Rien ne pourrait mieux symboliser cette intériorisation du discours bourgeois de la nation par les Socialistes que l'affiche que ceux-ci diffusent en 1959 présentant un homme en complet cravate et une jeune fille marchant côte à côte accompagnés du slogan suivant : *schöne Heimat - frohe Menschen - Sozialdemokraten* («*La patrie est magnifique, les gens sont heureux*») (Furrer 1998 : 106). Cette affiche fait écho aux propos du président du parti socialiste suisse Walther Bringolf

*Für die Arbeiterschaft unseres Landes ist heute ihre Verbundenheit mit dem Schweizervolke, ich möchte fast sagen mit der Nation, vollzogene Tatsache - in unserem Volke integriert. Der Arbeiter ist nicht mehr ein Aussenseiter, verachtet, ein Paria. Er ist ein stolzer Bürger, seiner Kraft, seiner Rolle in der Wirtschaft und in der Politik bewusst. [...] Dadurch kommt klar zum Ausdruck, dass der vaterlandslose Geselle von einst eine Heimat gefunden hat, in der er verwurzelt ist, mit der er sich identifiziert. Wir lieben unser Land, wir bekennen uns zu ihm und wir dürfen dieses Bekenntnis ohne Einschränkung ablegen. (Furrer 1998 : 108)*

Pour Furrer, il est clair qu'à la fin des années 1950, le parti socialiste suisse est entièrement intégré au système politique suisse et que la démocratie de concordance est devenue une pierre angulaire de l'identité suisse (1998 : 106).

## 14.6 En guise de conclusion

En guise de conclusion, replongeons-nous une dernière fois dans l'univers mental proposé aux élèves par la couverture du manuel Grandjean & Jeanrenaud, ses sommets enneigés, sa prairie où pose le militaire, le défilé aux flambeaux du Premier août à l'intérieur, le son des cloches du prologue, voire les feux qui renvoient systématiquement à un monde rural et alpestre, situé quasi hors du temps ; puis relisons la conclusion du manuel où sont évoquées, une dernière fois, les heures sombres et les heures lumineuses du pays, ses victoires et ses défaites sous le patronage des trois croix, et enfin ajoutons-y maintenant les propos tenus par le Général Guisan, le 25 juillet 1940, sur la prairie du Grütli :

*J'ai tenu à vous réunir en ce lieu historique, terre symbolique de notre indépendance, pour vous mettre au courant de la situation et vous parler de soldat à soldats. Nous sommes à un tournant de notre histoire, il s'agit de l'existence même de la Suisse. Ici, soldats de 1940, nous nous inspirerons des leçons et de l'esprit du passé pour envisager résolument le présent et l'avenir du pays, pour entendre l'appel mystérieux qui monte de cette prairie. Aussi longtemps qu'en Europe, des millions d'hommes demeurent sous les armes et que des forces considérables peuvent nous attaquer d'un moment à l'autre, l'armée doit rester prête. Quoi qu'il arrive, les travaux que vous avez effectués n'ont rien perdu de leur valeur, vos sacrifices n'ont pas été vains puisque nous sommes toujours maîtres de notre destin. N'écoutez pas ceux qui sont mal renseignés ou mal intentionnés, ceux qui par ignorance ou par intérêt vous incitent à douter. Croyez non seulement à notre bon droit mais à notre force, et, si chacun le veut, à l'efficacité de notre résistance.» (Propos rapportés par Bonjour E. (1970) Histoire de la neutralité suisse. Neuchâtel)*

En 1941, la Suisse est en guerre, le manuel Grandjean & Jeanrenaud aussi. Il n'est pas seulement un manuel d'histoire suisse, il est l'histoire de la Suisse. Jusqu'à son dernier jour connu (ou presque).

## 15. Des manuels au service du Sonderfall helvétique

Un ensemble d'éléments présents au sein du manuel Grandjean & Jeanrenaud vient d'être identifié. Ces éléments forment la traduction scolaire de la politique culturelle officielle mieux connue sous son appellation de «*Défense spirituelle*», définie par le message du Conseil fédéral du 9 décembre 1938. Plus que les sources d'une histoire savante relative à l'histoire suisse indiquées dans le manuel, les conditions de production du manuel Grandjean & Jeanrenaud sont à replacer dans le discours produit par cette politique culturelle officielle de la Confédération. Ce manuel illustre la manière dont un discours culturel et politique est transféré, puis traduit dans un manuel scolaire d'histoire destiné aux élèves du primaire.

Néanmoins, les premières discussions concernant la conception de ce nouveau manuel remontent à la première moitié des années 1930 et, en cela, le manuel s'inscrit dans un contexte de production de discours plus large ou antérieur au message du Conseil fédéral. Dans les faits, le message du conseiller fédéral catholique-conservateur Philipp Etter marque l'aboutissement du rapprochement et de l'alliance au sein du camp bourgeois entre catholiques-conservateurs et radicaux-protestants. Depuis 1891, cette alliance réunit, au niveau fédéral, les vainqueurs de 1848, les libéraux-radicaux, et leurs vaincus, les catholiques-conservateurs. Dans la corbeille de mariage, les catholiques-conservateurs apportent à leurs anciens ennemis le substrat idéologique capable de faire pièce à la montée en puissance du mouvement ouvrier.

### 15.1 Le Sonderfall helvétique

Très concrètement, deux événements marquent en 1891 ce rapprochement: d'une part, l'invention du Premier août comme Fête nationale et, d'autre part, l'élection de Joseph Zemp, premier conseiller fédéral catholique-conservateur et premier élu non radical. Cette élection symbolise les débuts de la réconciliation entre l'histoire et les mémoires divergentes de l'élite radicale-protestante et de l'élite catholique-conservatrice qui s'associent dans la construction d'une histoire nationale commune.

Cette nouvelle alliance servira aussi de laboratoire politique, idéologique, social et économique au mouvement initié officiellement la même année par le pape Léon XIII et son encyclique *Rerum Novarum*. Léon XIII a d'ailleurs bénéficié des travaux et des réflexions du cercle de l'Union de Fribourg et du conseiller national grison Caspar Decurtins (1855-1916) dans la rédaction de cette encyclique<sup>156</sup>. Cette dernière définit les trois piliers de la doctrine sociale de l'Eglise : la propriété privée, les corporations en référence à un Moyen-Age idéalisé et une société organique où chaque individu aurait sa place fixée et attribuée *ad vitam eternam* (absence de lutte de classes).

---

156. Article *Union de Fribourg* du DHS.

Face aux craintes engendrées par le socialisme, tant chez les catholiques-conservateurs que chez les radicaux libéraux, cette conception d'un monde où la conflictualité de classe serait absente, inscrite dans des références à un Moyen-Age constitué de corporations et pré-industriel, sert de creuset pour magnifier la Suisse rurale, les paysages de la Suisse centrale et un conservatisme social. Rien n'incarne mieux le discours autour de cette ancienne Suisse que sa présentation comme un Etat paysan (*Bauernstaat*) formé de communautés paysannes libres. Tous ces éléments aboutissent au sein du Grandjean & Jeanrenaud à une hypertrophie des pages consacrées à la Naissance de la Confédération et à son évolution au Moyen-Age, à la négation de toute conflictualité interne dans cet espace en termes économiques, sociaux ou de rapports villes-campagnes et à un escamotage de ce qui devrait constituer l'événement fondateur de la Suisse moderne qu'est la Guerre du Sonderbund.

Alors que les historiens du 19<sup>e</sup> siècle avaient rejeté la tradition narrative et s'étaient démarqués des récits romantiques enveloppant les débuts de la Confédération, ceux-ci occuperont le devant de la scène dans les discours officiels. L'impact du nationalisme de la fin du 19<sup>e</sup> siècle et des peurs suscitées dans la bourgeoisie par la Grève générale de 1918, attribuée à la prétendue influence néfaste de l'étranger, constitueront un élément supplémentaire de ce récit national mythologique qui trouve donc son aboutissement dans le concept culturel de la *Défense spirituelle* des années 1930 et celui militaire du Réduit national. Plus largement que le concept de *Défense spirituelle*, ces éléments concourent à l'édification du *Sonderfall* helvétique au cœur duquel la concordance politique, le concept d'une *Willensnation Schweiz* (nation de volonté) et celui de la crainte d'une *Ueberfremdung* (l'invasion de l'étranger) interagissent.

Dans l'ouvrage *Sonderfall Schweiz*, Kurt Imhof (2007) a découpé cette construction du *Sonderfall* helvétique en quatre périodes. De 1848 à 1880, le discours autour de la construction de la Suisse moderne repose uniquement sur le modèle libéral-radical. La parole n'est donnée qu'aux vainqueurs. Entre 1880 et 1918, avec la date charnière de 1891, on assiste à l'invention de la tradition, au sens que lui a donné l'historien britannique Eric Hobsbawm. Celle-ci se construit autour de l'idée que la Suisse se serait faite toute seule et contre l'étranger, du discours de la concordance politique symbolisée par la nouvelle alliance entre catholiques-conservateurs et radicaux-protestants et de la création, par exemple, du 1<sup>er</sup> août comme fête nationale ou du Musée national suisse (1889). De 1918 à 1939, à l'issue du Premier conflit mondial, la peur du camp bourgeois devant la montée du mouvement ouvrier, symbolisée au plan international par la Révolution bolchévique et, au plan national, par la Grève générale de 1918, amène sur le devant de la scène les avant-gardes réactionnaires, le discours sur l'*Ueberfremdung*, le concept de *Willensnation Schweiz* et la diffusion du modèle de la société corporatiste. De 1945 à 1970, la Suisse se singularise par la précocité du discours néo-libéral au travers du discours du moins d'Etat auquel s'ajoute une forte dose d'anticommunisme qui n'entre aucunement en contradiction avec le discours précédent ou avec l'intégration des socialistes au niveau fédéral.

Cependant, il serait faux de croire que tout est directement écrit à partir de 1891 et que l'élaboration de ce discours, fortement basé sur la vision de l'histoire des catholiques-conservateurs, s'est construite sans tensions. Ainsi, la remise en question de la tradition libérale de l'histoire nationale valut à l'aristocrate fribourgeois Gonzague de Reynold de perdre son poste à l'Université de Berne après la publication d'un essai de philosophie de l'histoire, *La Démocratie et la Suisse*, paru en 1929. Dix ans plus tard, la crise mondiale et l'accession d'Hitler au pouvoir étaient passées par là et Gonzague de Reynold devenait l'instituteur national en chef...

## 15.2 Les légendes nationales et les manuels scolaires

Dans les manuels primaires, cette (re)construction sera un laboratoire privilégié de ce discours du *Sonderfall* helvétique et les légendes nationales articulées avec la Naissance de la Confédération en formeront l'élément essentiel. Cette reconstruction se produit au moment même où l'institution scolaire, notamment vaudoise, élabore ses premiers manuels d'histoire officiels destinés aux élèves et aux enseignants du primaire. Le terrain est alors largement à défricher et il n'existe pas encore de tradition scolaire autour du manuel, de son contenu et de ses fonctions. Le premier élément significatif de la construction qui va s'opérer au cœur des manuels peut être observé à partir de l'intégration dans les manuels du primaire des légendes nationales collectées par Jean de Müller, l'historien favori des catholiques-conservateurs, et au sujet desquelles l'école positiviste n'attribue pas de valeur historique.

En effet, ces légendes nationales forment, avec le pacte de 1291, un élément incontournable des pages consacrées à la Naissance de la Confédération par les différents manuels vaudois qu'ils soient destinés aux élèves du primaire ou du secondaire. Il est intéressant de noter les différentes justifications faites par les auteurs de ces manuels pour justifier l'injustifiable du point de vue de l'histoire positiviste. Chacun de ces manuels entretient ainsi des rapports silencieux, d'une part, avec le William Rosier qui est le premier d'entre eux à inscrire ces légendes dans son dispositif et, d'autre part, avec les historiens positivistes déniaient toute valeur historique à ces récits littéraires.

Cependant, il nous faut noter que le William Rosier entretient lui-même un rapport silencieux avec les abrégés qui l'ont précédé. Il entretient plus particulièrement un tel rapport avec l'abrégé d'Alexandre Daguét<sup>157</sup>, commandé précédemment par les responsables de l'instruction publique et utilisé de 1867 (ou 1863) à 1905. Pour la première fois, dans un ouvrage de vulgarisation d'histoire suisse, l'ouvrage de Daguét présente les mythes fondateurs comme des traditions relatives à Guillaume Tell et au serment du Grütli. Alexandre Daguét précise, en outre, qu'il s'agit là de faits relatés par des chroniques tardives des 15<sup>e</sup> et 16<sup>e</sup> siècles, dont l'authenticité doit être mise en doute :

---

157. Alexandre Daguét (1816-1894), fribourgeois d'origine, était pédagogue et historien. Il sera nommé successivement Directeur de l'École normale du Jura, Recteur de l'École cantonale de Fribourg, Professeur à l'Académie de Neuchâtel et Professeur élu à l'Académie de Lausanne. Il est également membre fondateur de la Société d'Histoire de la Suisse romande. Son *Histoire abrégée de la Confédération suisse à l'usage des écoles et des familles* est une adaptation de son ouvrage d'*Histoire de la Confédération suisse* (1861). Son abrégé connaîtra une vingtaine de réédition.

*Jean de Müller demeure le plus éloquent des historiens qu'ait eu la Suisse, comme il en est également le premier par les vues générales. [...] Mais nous avons dû tenir compte des découvertes des érudits qui ont renouvelé sur tant de points l'étude du passé et rompre sur bien des points des données reconnues fausses par la critique sévère de l'Age contemporain. Jean de Muller lui-même a sacrifié l'exactitude au coloris.*

*Nous l'avons fait toutefois que dans la mesure que comportait le cadre et le but de cet ouvrage et sans rejeter complètement la tradition que nous avons eu soin de distinguer des faits généralement admis par la critique historique. (Daguet 1879 : III)*

Cette remise en doute provoquera un véritable tollé auprès des maîtres dont les Archives cantonales vaudoises gardent la trace (Renaud 2010). Selon ces derniers, le rôle d'un manuel d'histoire n'est pas de se faire l'écho des dernières recherches scientifiques, mais de présenter une vision univoque et patriotique de la Suisse.

### **15.3 Le manuel W. Rosier et les légendes nationales**

Dans le manuel Rosier, ces légendes figurent au sein de la deuxième partie de l'ouvrage consacrée à la Confédération des trois cantons. Cette partie est constituée de deux chapitres: le chapitre VI *Fondation de la Confédération* et le chapitre VII *Première guerre des Confédérés contre l'Autriche*. Ces légendes font l'objet des 15<sup>e</sup> et 16<sup>e</sup> lectures proposées par le manuel à la fin du chapitre VII. La 15<sup>e</sup> lecture est consacrée à diverses légendes organisées autour des relations des baillis avec les Waldstaetten et les histoires de Conrad Baumgarten, Arnold von Mechtal, Werner Stauffacher et Walter Furst. Celles-ci trouvent leur conclusion dans le serment du Grütli, daté par Aegi Tschudi et Jean de Müller, de novembre 1307. Son titre est «*Les baillis autrichiens. Le serment du Grutli*». La 16<sup>e</sup> lecture est entièrement consacrée à la légende de Guillaume Tell sous l'intitulé «*Guillaume Tell. Expulsion des baillis*». Ces lectures ont été rédigées par William Rosier à partir du tome 2 *Histoire de la Confédération suisse* (1837) de Jean de Müller, traduit par Charles Monnard, aux pages 226-237. Que ce soit leur positionnement en fin d'un chapitre ou leur (ré)écriture par William Rosier, ces deux lectures ne se distinguent pas des autres lectures présentes au sein du manuel. Par contre, contrairement aux autres lectures du manuel, elles sont précédées d'une introduction intitulée *Les traditions nationales sur les origines de la Confédération*. Bien que ne faisant pas formellement partie du texte principal du manuel, cette introduction ou préambule forme notamment une transition avec ce dernier et elle sert à justifier la présence de ces légendes dans le cadre du manuel d'histoire. Dans l'introduction, en effet, William Rosier indique la fonction jouée par les lectures en complément du texte principal:

*Le texte principal est complété par de nombreuses lectures dans lesquelles j'ai fait entrer certains développements qu'il est utile de porter à la connaissance des élèves mais qu'on ne peut leur demander d'étudier; des détails intéressants permettant d'établir un lien plus précis entre les événements ou de les mieux comprendre, des observations faciles à saisir sur les principales périodes, quelques biographies, enfin des tableaux de l'état de la civilisation à différentes époques. (Rosier 1911 : iv)*

Il s'agit de prendre quelques précautions oratoires en proposant des événements, datés de 1307 par Tschudi et sortant du cadre de la chronologie établie avec le Pacte de 1291. L'observation des éléments mis en avant par le Rosier dans son introduction aux légendes nationales est, à ce titre, intéressante (c'est nous qui soulignons):

*Les grands faits de l'histoire ont été souvent embellis par la légende. Il en a été ainsi des événements qui ont amené la fondation de la Confédération. [...] Des récits se transmettant de père en fils donnent lieu à des traditions et à des chants, tels que la ballade de Tell, [...], et surtout par le célèbre Egide Tschudi (1575-1572). C'est ce dernier qui a donné un corps à ces traditions et les a fondues en un récit émouvant, rempli de détails pittoresques, mais dont aucun récit du XIV<sup>e</sup> siècle ne fait mention. Il est impossible d'établir nettement, dans ce récit, la part de la légende et celle de la vérité. On ne peut, cependant, le rejeter entièrement. Le souvenir du serment du Grutli, en particulier, doit se rapporter à un fait réel. Quoiqu'il en soit, ces traditions nous sont chères. Nous aimons les grandes figures de Guillaume Tell, Walter Furst, Werner Stauffacher, Arnold de Melchtal, qui personnifient l'amour de la patrie et la lutte pour la liberté. La gracieuse prairie du Grutli que la jeunesse suisse a achetée, en 1859, par une souscription nationale, pour en faire don à la Confédération, est le lieu vers lequel, lors de nos grandes fêtes patriotiques, se tournent les pensées des citoyens. (Rosier 1911 : 46)*

La vraisemblance, mais surtout l'amour de la patrie, triomphe de la vérité et justifie l'injonction finale de William Rosier:

*Nous donnons donc dans les deux lectures qui suivent, un résumé de ces traditions populaires que tout Suisse doit connaître. (Rosier 1911 : 46)*

Ainsi, suite à la polémique déclenchée par l'agrégé d'Alexandre Daguët, le William Rosier et les responsables romands protestants de l'instruction publique ont tranché en faveur des maîtres au détriment de la science historique. Comme le notait J. Dierauer dans son *Histoire suisse* (1911) traduite en français

*Toutes ces supercheries ont été dévoilées par la critique scientifique dès ses débuts, et n'ont pu dès lors exercer aucune influence sur la tradition. En somme, J. de Müller a donné sa forme définitive à la légende de l'émancipation des Waldstaetten en subordonnant au sentiment patriotique et aux effets de l'éloquence les objections gênantes de la critique. (Dierauer 1911 : 179-180)*

Par ailleurs, il faut relever plus particulièrement cette injonction faite aux élèves (et surtout à leur maître) de devoir connaître ces deux lectures. En effet, non seulement, c'est la seule injonction de ce type faite concernant les lectures du manuel, mais cette injonction contrevient aux indications pédagogiques fournies par Rosier dans son introduction à l'égard des lectures:

*Il est à peine besoin de dire que ces lectures doivent rester des lectures et qu'elles ne sont pas destinées à être apprises par les élèves [...] (Rosier 1911 : iv)*

Ainsi, ces légendes occupent une place fort particulière, tant au sein de ce chapitre que par rapport aux autres lectures du manuel. Il en est de même dans le rapport du manuel à l'histoire positiviste et William Rosier entretient là un dialogue invisible autant avec ses lecteurs qu'avec les historiens cités dans la préface et leurs études faites au sujet des légendes nationales :

*Les œuvres remarquables de MM. Dändliker, Dierauer, [...], Maillefer, [...] ont projeté une nouvelle lumière sur notre passé. Elles devaient naturellement entraîner un renouvellement de l'étude de l'histoire nationale à l'école. On désirait un ouvrage au courant de la science [...] (Rosier 1911 : iv)*

Mais cette ambition scientifique du manuel est subordonnée à un principe supérieur

*L'histoire de la Suisse est avant tout une histoire politique et morale (Rosier 1911 : iii)*

et lorsqu'il y a tension entre les deux, la première doit céder le pas devant la seconde. Plus largement, William Rosier indique, dans sa préface, l'intégration du discours de son manuel dans le concept de *Willensnation Schweiz* :

*C'est l'histoire d'une démocratie républicaine ; c'est l'histoire d'un peuple, ou plutôt pendant longtemps, de plusieurs petits peuples se développant parallèlement, qui se sont groupés dans un effort commun vers la liberté. (Rosier 1911 : iii)*

#### **15.4 Des légendes nationales dans la tourmente des années 1930 et 1940**

Conçus dans un contexte de production comparable, le manuel Grandjean & Jeanrenaud et le manuel Michaud accordent tous deux une place significative aux légendes nationales.

Dans le manuel Michaud (1939), ces légendes font l'objet d'un chapitre spécifique, aux pages 20 à 23, qui fait suite au chapitre III *Les premières luttes contre les Habsbourg*. Ce chapitre se conclut sur le pacte de Brunnen de 1315. Le manuel reprend la datation de Tschudi de novembre 1307 pour le Serment du Grütli et de janvier 1308 pour le début de la révolte contre les baillis.

De son côté, le manuel Grandjean & Jeanrenaud (1941) les insère en quatrième point du premier chapitre *Fondation de la Confédération - Premières luttes pour l'indépendance* entre le point trois consacré à Rodolphe de Habsbourg et le point cinq concernant le Pacte de 1291. Ce quatrième point occupe les pages 8 à 11 du manuel et se conclut sur l'assassinat de Gessler par Guillaume Tell : «*Tell le tue d'une de ses flèches, débarrassant le pays d'un dangereux tyran*» (p. 11). Contrairement au manuel Michaud et au Rosier, pour le Grandjean & Jeanrenaud, ces événements rapportés par les légendes seraient antérieurs à la signature du Pacte et le manuel indique à propos du Serment du Grütli :

*Ce serait la première alliance fédérale dont on ignore la date. (p. 9)*

Néanmoins, contrairement au manuel Michaud, il faut noter que le Grandjean & Jeanrenaud ne fournit aucune indication de date dans le récit de ces légendes ou dans leur présentation.

Comparativement au manuel W. Rosier, les légendes nationales sont passées du statut de lecture au statut de texte principal dans les deux manuels. Néanmoins, contrairement aux autres points du chapitre, aucun questionnaire n'accompagne ces légendes, leur conférant ainsi un statut particulier. En outre, ces récits sont accompagnés, comme dans le W. Rosier, d'un texte introductif et, pour le manuel Michaud, d'un paragraphe de conclusion.

Avant d'observer ces paragraphes introductifs ou conclusifs accompagnant ces légendes dans les deux manuels et d'en observer également les éléments constitutifs, le dialogue invisible qui se noue entre les deux manuels à propos de la datation de ces dernières mérite d'être souligné. En effet, cette différence de datation traduit silencieusement et partiellement, au sein des manuels, les débats historiographiques de leurs époques à leur sujet.

Basées sur la chronique du *Livre blanc de Sarnen* (1470), reprises ensuite dans par Aegidius Tschudi et Jean de Müller notamment, les légendes nationales sur la fondation de la Confédération helvétique entretiennent les débats non seulement au sujet de l'authenticité des faits relatés, mais également quant à leur rapport avec le pacte de 1291. En effet, la chronique place ces événements en 1307. Rejetées par l'histoire (hyper)positiviste du 19<sup>e</sup> siècle qui estime tout aussi passionnante l'histoire «véritable» de la Confédération, elles occupent une place de premier ordre dans la foi populaire que W. Rosier traduit par l'amour de la patrie. Cependant, le débat scientifique prend un tour nouveau à partir de 1927 avec la publication par l'historien lucernois Karl Meyer (1885-1950) de son étude sur «*La Tradition de la libération de la Suisse centrale*». Cette étude tend à la réhabilitation historique du Serment du Grütli et de l'histoire de Guillaume Tell ainsi qu'à une interprétation fondée sur l'idée qu'une action politique de communautés paysannes alpines était à l'origine du récit traditionnel :

*Karl Meyer [...] va beaucoup plus loin que tous les autres historiens favorables à la tradition. [...] Il conclut à l'unité de ces traditions. Dans l'histoire de Tell, Meyer tente de déterminer le nom réel du célèbre arbalétrier et celui du bailli Gessler ; il écarte l'opinion si souvent admise au XIX<sup>e</sup> siècle qui veut voir dans cette histoire un mythe et une légende universelle. Meyer adopte le point de vue que la révolte des Waldstätten et la destruction des châteaux eurent lieu non en 1308 comme le veut la tradition, mais en 1291. (Article Suisse du DHBS)*

Ces travaux de K. Meyer trouvèrent un écho favorable auprès de Gonzague de Reynold et, par la suite, K. Meyer s'engagera avec toute son énergie dans la cause de la *Défense spirituelle*. Auparavant, dès 1933, il devint l'historien officiel de la Confédération. A cette date, la Confédération et les cinq cantons de Suisse centrale lui confièrent la publication d'un recueil de sources concernant les débuts de la Confédération («*Quellenwerk zur Entstehung der Eidgenossenschaft*»). Il fut également choisi en 1931 pour rédiger l'article Guillaume Tell du DHBS. Enfin, en 1941 il publie le livre d'histoire commémoratif du 650<sup>e</sup> anniversaire de la Naissance de la Confédération suisse où, pour le *DHS*, Karl Meyer

*relit une nouvelle fois l'histoire des origines en insistant sur la vision traditionnelle d'une guerre de libération contre l'ennemi étranger. La polémique que suscite son œuvre ne se comprend que dans le contexte qui entoure en 1941 la célébration hautement symbolique du 650e anniversaire de la Confédération. (article Histoire du DHS)*

Face à lui, se dresse néanmoins une grande partie de la communauté historienne et plus particulièrement l'historien zurichois Hans Nabholz (1874-1961), président de la Société générale suisse d'histoire (dès 1928) et du Comité international des sciences historiques, soucieux d'insérer les premiers pactes dans leur contexte germanique et européen, et fidèle à l'école positiviste. Pour sa part, en 1938, Bruno Meyer (1911-1991), archiviste thurgovien, publie le résultat de ses recherches sur les premières alliances. Tout comme son homonyme Karl Meyer, il considère que les légendes reposent sur des éléments authentiques, mais replace les faits avant la bataille de Morgarten.

Venons-en maintenant à la traduction de ce débat dans nos manuels scolaires et, en premier lieu, avec le tableau 21 ci-après. Celui-ci rend compte des paragraphes introductifs ou conclusifs ainsi que des éléments constitutifs des légendes présentes dans les deux manuels vaudois. Nous avons souligné les énoncés comparables de l'un et de l'autre.

Concernant la justification de la présence des ces légendes dans le texte principal du manuel, le Grandjean & Jeanrenaud les justifie par les travaux de Karl Meyer («certains historiens actuels»), ce qui suffit à authentifier «ces révoltes» comme faits historiques. Seules leurs dates exactes nous seraient inconnues ce qui expliquerait une datation approximative («avant ou pendant le règne de Rodolphe»). Enfin le Grandjean & Jeanrenaud distingue la date des faits relatés et celle de leur rédaction.

Pour sa part, le Michaud développe et nuance la question pour en faire une leçon de méthode historique. Il n'attribue pas aux légendes la caractéristique de faits historiques («Leurs récits donnèrent naissance à des légendes, qui n'ont pas l'authenticité de faits historiques prouvés par des documents.» et «La plupart des faits rapportés dans ces légendes ne sont donc pas contrôlables.»). Néanmoins, pour le Michaud, l'absence de fait historique précis n'empêche pas ces légendes de contenir en leur sein une part de vérité historique en mettant en relation ces légendes avec des connaissances historiques propres à la période considérée. Par ce biais, les élèves entrent ici dans les termes d'un débat historique et du travail de l'historien. Certes un seul discours est présenté, mais un autre réside en creux («il n'est pas impossible»). Comme pour le Grandjean & Jeanrenaud, le Michaud distingue la date où de tels événements auraient pu se produire de celle de leur rédaction («Les voici, telles qu'elles furent mises par écrit beaucoup plus tard.»). En procédant de la sorte, le paragraphe 19 du manuel Michaud intègre, sans le nommer, le discours de l'historien Karl Meyer tout en adoptant la datation des événements faite par son homologue Bruno Meyer.

**Tableau 21: Les légendes nationales dans les manuels Grandjean & Jeanrenaud et Michaud**

Grandjean & Jeanrenaud (1941)	Collection Gilliard, Manuel Michaud
<p data-bbox="188 376 647 443"><b>4. Les traditions nationales sur la libération des Waldstaetten (p. 8-11)</b></p> <p data-bbox="169 461 667 824"><i>La tradition a gardé le souvenir de plusieurs révoltes des Waldstaetten que certains historiens actuels estiment pouvoir placer avant ou pendant le règne de Rodolphe. Ces récits, rédigés plus de deux siècles après les événements qu'ils narrent, correspondent peu aux documents qui nous sont parvenus. Par exemple dans les actes du XIII<sup>e</sup> siècle, on ne trouve pas les noms de Guillaume Tell et de Gessler.</i></p> <p data-bbox="169 846 667 945"><b>Récits de :</b> Arnold de Mechtal ; Werner Stauffacher ; Le Serment du Grütli ; Guillaume Tell</p> <p data-bbox="169 1025 667 1160"><b>Pas de conclusion dans le Grandjean &amp; Jeanrenaud, mais une note en bas de page après la dernière phrase de ce point 4:</b></p> <p data-bbox="169 1182 667 1249"><i>Ici se termine le récit traditionnel de la fondation de la Confédération.</i></p>	<p data-bbox="724 376 1168 409"><b>Les traditions nationales (p. 20-23)</b></p> <p data-bbox="699 461 1193 833"><i>Les Waldstaetten gardèrent le souvenir de leurs premières difficultés. Mais, avec le temps, ils perdirent la notion exacte des événements ; en se les transmettant de père en fils, ils les transformèrent et les embellirent. Leurs récits donnèrent naissance à des légendes, qui n'ont pas l'authenticité de faits historiques prouvés par des documents. Les voici, telles qu'elles furent mises par écrit beaucoup plus tard.</i></p> <p data-bbox="699 855 1193 1025"><b>Thèmes traités :</b> Les baillis ; Conrad Baumgarten ; Arnold de Mechtal ; Werner Stauffacher ; le Serment du Grütli ; Guillaume Tell ; La révolte contre les baillis.</p> <p data-bbox="699 1048 1142 1081"><b>§ 19. Valeur historique des légendes</b></p> <p data-bbox="699 1104 1193 1966"><i>La plupart des faits rapportés dans ces légendes ne sont donc pas contrôlables. Mais il est certain qu'on peut retrouver dans chacune d'elles une part de vérité historique. Le récit de Conrad Baumgarten est conforme à la coutume qui accordait au seigneur le droit de se faire héberger par ses paysans. La prise de bœufs par le valet Landenberg rappelle les saisies que les seigneurs ordonnaient quand on ne leur payait pas les redevances. La remarque de Gessler à propos de la maison de Stauffacher s'explique quand on sait que toute construction de pierre était, à cette époque, considérée comme une forteresse ; seul le seigneur avait le droit d'en posséder. Enfin il n'est pas impossible que des fonctionnaires autrichiens aient vraiment eu des exigences tracassières, dont le souvenir s'était conservé. Quant à la légende de Tell, c'est celle de l'habile archer, qui n'est pas particulière à la Suisse, mais se retrouve dans les traditions d'autres pays.</i></p>

Dans l'opération historiographique ainsi réalisée par le manuel Michaud, s'il donne des éléments se rapportant à la méthode historique, ceux-ci sont présentés sans référence directe à l'état de la science historique sur le sujet concerné. Le Grandjean & Jeanrenaud procède de manière comparable en indiquant de manière elliptique «*certaines historiens*». Globalement, le discours produit dans les manuels d'histoire vaudois conduit à l'univocité du point de vue. Il est intéressant de souligner que cela n'est pas une fatalité du manuel d'histoire et plus particulièrement pour les élèves du secondaire. En effet, à la même époque, le manuel fribourgeois Sutter/Castella destiné aux élèves du collège (gymnase pour les Vaudois) en est à sa cinquième édition augmentée et complètement remaniée (première édition en 1918). Cette édition intègre un large développement historiographique concernant les légendes nationales, sans que celles-ci ne soient résumées ou développées dans le corps même du manuel. Dans celui-ci, la position de l'école historique critique du 19<sup>e</sup> siècle est présentée ainsi que la thèse de Karl Meyer:

*Entre l'exposé historique dû à l'école critique et le récit traditionnel des origines de la Confédération, bien connu de chacun grâce à l'Histoire suisse de Jean de Müller et au «Guillaume Tell» de Schiller, il existe une telle différence qu'ils paraissent, de prime abord, inconciliables. On va donc rappeler comment l'école critique explique la formation et le développement de la tradition. On exposera ensuite les objections faites à ses conclusions par M. K. Meyer, professeur à l'université de Zurich, dans un récent ouvrage. (Suter 1941 : 74)*

Le long développement qui suit se conclut de la manière suivante:

*Il était donc nécessaire, conclut M. K. M., [Karl Meyer] de reprendre de fond en comble l'étude des origines de la Confédération. Car, depuis Kopp, on connaît mieux les sources des traditions ; on peut en comprendre l'esprit, et non plus seulement la lettre ; on sait qu'on doit les considérer comme un témoignage de premier ordre sur les conceptions historiques de nos ancêtres. Il ne s'agit pas de substituer une autre doctrine rigide à celle de l'école critique ; mais il est nécessaire de considérer à nouveau comme un problème ce qui était devenu un axiome. Les chroniques seront donc tenues pour des œuvres historiques, et non pas pour de simples produits de l'imagination ; on les comparera aux documents ; on tiendra compte des résultats acquis par la science moderne. Et à l'aide de ces trois éléments, qui ne s'excluent pas, mais qui se complètent, on pourra porter un jugement vraiment impartial. (Suter 1941 : 80)*

S'il faut noter le souci du Suter & Castella de présenter les différents points de vue historiographiques concernant les légendes nationales, le contexte de 1941 en fonction du conflit mondial et des commémorations du 650<sup>e</sup> anniversaire de la Confédération donne davantage crédit à un historien, Karl Meyer, qu'à l'avis majoritaire de la communauté historienne.

D'autre part, quel est le poids de ce texte une fois que les élèves seront mis en présence des deux illustrations l'accompagnant et figurant chacune sur une page entière du manuel ? En effet, ces illustrations reproduisent deux des quatre fresques d'Ernest Stückelberg, réalisées dans la chapelle de Tell à Sisikon : le serment du Rütli (p. 77) et le tir à la pomme (p. 79). Ces deux fresques ne sont pas sans faire écho aux deux illustrations insérées dans le Grandjean & Jeanrenaud : une présentant la prairie du Grütli, les montagnes et le lac des Quatre-Cantons, l'autre la gravure de Tell tirant sur la pomme, issue de la Chronique helvétique de Petermann Etterlin (1507).

Concernant les légendes présentées, le Grandjean & Jeanrenaud articule son texte autour de deux légendes-clés de l'imaginaire national: le serment du Grütli et Guillaume Tell, alors que le Michaud les intègre dans un mouvement plus vaste englobant la question des baillis et la révolte contre ces derniers. Ces choix ne sont pas sans conséquence dans le cadre de la Naissance de la Confédération ainsi que dans la conception d'une Histoire suisse. En effet, en omettant la révolte finale contre les baillis, le manuel Grandjean & Jeanrenaud thématise ces légendes en fonction d'une lutte des Waldstaetten contre des éléments étrangers (les Habsbourg) et enlève toute question éventuelle à propos de luttes sociales de certains Waldstaetten contre les baillis et l'ordre établi. De plus, il s'agit d'une omission qui prend tout son sens à la lecture de la note finale émise par le Grandjean & Jeanrenaud sur ces légendes: «*Ici se termine le récit traditionnel de la fondation de la Confédération.*» En effet, non seulement le Grandjean & Jeanrenaud escamote la révolte — le Michaud dit même que «*La mort de Gessler fut le signal de la révolution.*» — des Waldstaetten contre les baillis, mais il produit aussi une sorte de faux explicite puisque tel n'est pas le point de chute final des légendes du *Livre blanc de Sarnen* (1470).

En procédant de la sorte, le manuel Grandjean & Jeanrenaud confirme une nouvelle fois sa forte implication comme traduction scolaire de l'idéologie de la *Défense spirituelle*. En outre, un lien possible entre la révolte des Waldstaetten et les idéaux de la Révolution française est ainsi rompu pour des élèves qui, une fois adultes, pourraient s'en revendiquer et s'en inspirer. A ce propos, l'absence dans le Grandjean & Jeanrenaud de la légende concernant Conrad Baumgarten, insérée dans le manuel Michaud, n'est peut-être pas anodine. En effet, cette légende se conclut par l'assassinat du bailli dans son bain et, au moment de l'étude de la Révolution française, un rapport pourrait être fait avec l'assassinat de Marat dans un bain comparable.

### **15.5 Le manuel Giddey ou la politique du consensus scolaire et politique**

L'observation de l'inscription de ces mêmes légendes dans le volume de la collection Panchaud consacré aux Temps modernes et rédigé par Ernest Giddey (Giddey 1957 : 31-34), est instructive. Les relations qui se tissent entre les manuels dans la construction scolaire du *Sonderfall* helvétique sont ainsi mises en évidence ainsi que la place de ce dernier dans le contexte de la politique intérieure suisse de la fin des années 1950 et de celui de la Guerre froide.

En premier lieu, le lecteur des textes du Michaud et du Giddey est frappé par la forte filiation — pour ne pas parler de recopie — existant entre les deux manuels. Une nouvelle fois, l'organisation du texte et les éléments des légendes présentées sont révélateurs. Comme dans le Michaud, ces légendes nationales sont encadrées par une introduction et une conclusion générale (c'est nous qui soulignons):

*Les légendes (p. 31)*

*«Les événements que nous venons d'étudier sont ceux qui nous sont présentés par les documents historiques, tels que les parchemins conservés dans des archives (par exemple, le texte du pacte de 1291). Autour de ces événements se créèrent peu à peu des légendes, qui se racontent de père en fils, transformées et embellies par les générations successives. Elles ne furent mises par écrit que deux siècles après les événements auxquels elles se rattachent.*

*En conclusion (p. 34)*

*«Les légendes présentent donc des événements assez différents de ceux que nous avons exposés plus haut. Ce qui ne veut pas dire que les légendes soient de pures inventions. Il y a dans chacune d'elles une part de vérité. Certains détails s'expliquent aisément si l'on tient compte des usages de l'époque..*

*Ainsi, la remarque de Gessler sur la maison de pierre apparaît moins arrogante si l'on sait que seuls les seigneurs avaient le droit de posséder des maisons de pierre, les paysans se contentant de demeures faites en bois. Une construction de pierre était considérée comme une forteresse.*

*Quelle que soit la valeur à attribuer aux légendes, un fait est certain : vers la fin du XIII<sup>e</sup> siècle, les gens d'Uri, de Schwytz et d'Unterwald étaient décidés à défendre leurs droits et leur autonomie. La Confédération suisse est née de cette volonté.»*

Jusqu'au dernier paragraphe conclusif du manuel Giddey, la filiation de celui-ci avec son prédécesseur destiné aux élèves du collège s'impose comme une évidence. Tout comme le manuel Michaud, le manuel Giddey initie les élèves à la méthode historique. De même, la narration de ces légendes nationales se conclut sur l'épisode de la révolte contre les baillis. Par contre, le dernier paragraphe est intéressant dans la mesure où une filiation s'effectue désormais en direction du manuel Grandjean & Jeanrenaud. En effet, la datation de ces événements est désormais placée à la fin du 13<sup>e</sup> siècle et non plus en 1307 comme dans le Michaud. Pour sa part, la dernière phrase («*La Confédération suisse est née de cette volonté.*») est une référence explicite au concept de *Willensnation* (nation de la volonté) décrit par Markus Furrer (Furrer 1998) qui s'impose en Suisse après 1945. Le manuel Giddey (1957) précède ainsi de peu le retour des socialistes au Conseil fédéral (1959) et l'élection d'un troisième socialiste au Conseil d'Etat vaudois (1958)<sup>158</sup>. Il est dans l'air du temps...

---

158. En effet, en 1958 et après un ballottage général au premier tour, un troisième socialiste est élu au Conseil d'Etat vaudois en la personne de René Villard. Il accompagne Arthur Maret, premier conseiller d'Etat vaudois socialiste élu en 1946, et Charles Sollberger, élu en février 1955 lors d'une élection complémentaire organisée à la suite de l'élection au Conseil fédéral en décembre 1954 du radical Paul Chaudet. En 1958, la composition du Conseil d'Etat

Un temps qui se prolongera au niveau des manuels scolaires romands jusqu'au début des années 1980 et la parution de l'*Histoire suisse* des éditions Fragnières. Ainsi, chez les voisins fribourgeois, la parution en 1960 du manuel d'*Histoire de la Suisse* par Gérard Pfulg (1960) constitue probablement le point d'orgue de ce mouvement débutant au tournant des années 1890 à partir de l'intégration des catholiques-conservateurs au Conseil fédéral. Le fait que cet ouvrage soit préfacé par Gonzague de Reynold n'est déjà pas anodin et rend la filiation explicite avec le discours de la *Défense spirituelle*. La présentation par le manuel des légendes nationales fait elle écho aux manuels précédemment étudiés, et plus particulièrement au Grandjean & Jeanrenaud:

*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 et nous révèlent un ardent patriotisme. (Pfulg 1960 : 79)*

On notera désormais l'absence de toute nuance concernant la véracité des faits présentés et l'absence de toute référence implicite ou non aux travaux scientifiques. Désormais l'imagination populaire seule suffit à attester l'authenticité des faits. Les maîtres vaudois qui s'étaient scandalisés du manuel Daguët voient leurs vœux exaucés par un canton voisin près de cent ans plus tard pour ce qui est du rôle d'un manuel d'histoire se devant de présenter une vision univoque et patriotique de la Suisse.

Il est intéressant également de noter les inflexions du Giddey concernant la question des baillis (tableau 22).

A première vue, les changements opérés peuvent apparaître comme des éléments de détail : l'empereur Albert d'Autriche est remplacé par les Habsbourg ou les Autrichiens, la tyrannie par la volonté de préserver son autonomie, la révolution et les conjurés par une révolte générale et, enfin, toute date est effacée. Néanmoins, la dernière phrase du Giddey souligne qu'à cette époque les Waldstaetten lutteraient uniquement pour l'indépendance nationale et la libération d'un oppresseur étranger alors que pour sa part le Michaud remplaçait la situation des Waldstaetten comme membres et sujets de l'Empire et condamnait le régime tyrannique des baillis. La révolution était finalement nécessaire pour en libérer le pays. En procédant de la sorte, même de manière fort légère, les baillis du Michaud n'étaient pas que les agents d'une «puissance» étrangère d'occupation, mais aussi les représentants de l'Empereur. Le Michaud dessinait ainsi les contours d'une organisation politique et sociale féodale. La destruction des châteaux pouvait donc aussi être comparée, à l'échelle suisse, à la prise de la Bastille et à la victoire de communautés paysannes sur l'ordre seigneurial alors que, dans le Giddey, ils symbolisent uniquement la présence étrangère honnie. Pour autant, il convient de préciser que le manuel Michaud ne remettait nullement en cause l'ordre seigneurial en insistant notamment sur la volonté de ne pas faire couler des gouttes de sang et chacun restant bien à sa place :

---

vaudois comprend trois socialistes, trois radicaux et un libéral.

*Ils se mirent d'accord sur la manière d'exécuter leur projet, puis chacun retourna dans son chalet et soigna son bétail.*

**Tableau 22: La révolte contre les baillis dans les manuels Michaud & Giddey**

Collection Gilliard, Manuel Michaud	Collection Panchaud, Manuel Giddey
<p style="text-align: center;"><b>Les baillis (p.20-23)</b></p> <p>§ 12. <u>LES BAILLIS. Pour gouverner les Waldaesttten, l'empereur Albert d'Autriche leur envoya des baillis. Celui d'Uri, Gessler, s'établit dans le château de Küssnacht ; un autre, Landenberg, au château de Sarnen ; enfin, le sous-bailli Wolfenschiess s'installa près de Stans. Ces baillis se montrèrent très durs envers les habitants. Ils les humilièrent par leur arrogance, les mettaient à l'amende ou les emprisonnaient pour les moindres fautes. Les Waldaesttten étaient las de ce régime tyrannique. Un ou deux incidents plus violents que les autres mirent le comble à leur exaspération.</u></p> <p>§ 16. <u>LE SERMENT DU GRUTLI. - Walther Fürst, Werner Stauffacher et Arnold de Melchtal choisirent pour se voir secrètement une prairie isolée, au bord du lac des Quatre-Cantons, le Grütli ou Rütli. Ils amenèrent là chacun dix hommes de confiance et, au cours d'une nuit de novembre 1307, ils se lièrent par un serment solennel. Ils jurèrent de rester unis, de défendre leurs libertés et de sacrifier leur vie, s'il le fallait, pour délivrer leur patrie. Mais ils se promirent de ne verser le sang ni des baillis ni de leurs soldats. Ils se mirent d'accord sur la manière d'exécuter leur projet, puis chacun retourna dans son chalet et soigna son bétail.</u></p> <p>§ 18. <u>LA RÉVOLTE CONTRE LES BAILLIS. La mort de Gessler fut le signal de la révolution. Au début de janvier 1308, dans tout le pays, les conjurés s'emparèrent des châteaux et les détruisirent. Les Unterwaldiens expulsèrent le bailli Landenberg, en lui signifiant de ne jamais revenir dans le pays.</u></p> <p><i>Des feux de joie furent allumés sur les montagnes pour annoncer la délivrance des vallées. L'empereur Albert aurait bien voulu venger ses baillis, mais il mourut assassiné la même année.</i></p>	<p style="text-align: center;"><b>Les baillis (p. 31-33)</b></p> <p><u>Toutes ces légendes ont le même sujet: la lutte des Waldaesttten pour préserver leur autonomie ; leur opposition aux représentants des Habsbourg dans les cantons, les baillis. Ces baillis sont présentés sous les traits d'hommes arrogants et cruels. Les légendes leur donnent les noms suivants:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gessler, au bailli de Schwytz et d'Uri,</li> <li>- Landenberg, au bailli d'Obwald,</li> <li>- Wolfenschiess, au sous-bailli de Nidwald.</li> </ul> <p><i>Gessler, Landenberg et Wolfenschiess habitaient dans des châteaux. Ils étaient détestés par le peuple, comme le montrent plusieurs des incidents racontés par les légendes.</i></p> <p>[...]</p> <p><b>4. Le serment du Grütli.</b> <i>Walter Fürst, Werner Stauffacher et Arnold de Melchtal se réunirent secrètement sur une prairie au bord du lac des Quatre-Cantons, le Grütli ou Rütli. Ils s'y rendirent de nuit, accompagnés d'hommes sûrs. Ils jurèrent de rester unis et de sacrifier leur vie, s'il le fallait, pour libérer leur pays du joug qui l'oppressait. Ils résolurent d'éviter de répandre le sang des baillis ou de leurs soldats. S'étant mis d'accord sur les moyens d'arriver à leur but, ils se séparèrent et rentrèrent chez eux soigner leur bétail.</i></p> <p>[...]</p> <p><i>L'exploit de Tell est le signal d'une révolte générale. Les châteaux aux mains des Autrichiens sont pris et détruits. Le bailli Landenberg est chassé du pays. Sur les montagnes, des feux de joie sont allumés pour annoncer la libération des cantons.</i></p>

Dans tous les cas, le manuel Michaud offrait à ses lecteurs une deuxième clé de lecture et d'interprétation qui s'ajoutait à celle de la libération de la patrie que les conjurés du Grütli appellent de leurs vœux. En intégrant en son sein les légendes nationales, il s'écartait néanmoins du programme des historiens radicaux du 19<sup>e</sup> siècle tels que J. Dierauer et payait son tribut à Jean de Müller. Le lecteur peut hésiter ainsi entre une liberté qui conserve l'ordre social établi et que Jean de Müller appelle de ces vœux :

*Les gouvernan[t]s soumis aux lois sont sacrés ; mais il n'est ni nécessaire ni utile que les despotes n'aient rien à craindre (Müller, Gloutz-Blotzheim, Hottinger, Monnard, & Vulliemin 1837 : 237)*

et une autre portée par les radicaux de 1848, fils de la Révolution française.

Dans tous les cas, le travail effectué ici par le manuel Giddey tend à rapprocher, voire à fusionner, les textes proposés par le manuel Michaud et le manuel Grandjean & Jeanrenaud. Il offre une vision comparable aux élèves vaudois du primaire et du secondaire. Plus largement, ce travail s'inscrit dans le prolongement de l'idéologie de la *Défense spirituelle*, du concept de la nation de volonté (*Willensnation*) et de leur actualisation sous l'angle de la politique de concordance qui s'instaure au niveau vaudois dans les années 1950, précédant la «*formule magique*» nationale de 1959. Ainsi, à l'exemple du manuel Grandjean & Jeanrenaud, le manuel Giddey insère, de manière consciente ou non, des éléments récents du contexte politique suisse ou vaudois. Le manuel d'histoire vaudois est ainsi et avant tout fils du temps de sa conception.

### **15.6 Le tournant des années 1970 : déboulonnons le mythe**

Au début des années 1970, en Suisse comme ailleurs, on assiste à la remise en cause des historiographies nationales et cela aboutira, dans la cas suisse, à la remise en cause de l'exception suisse (*Sonderfall*). A un autre niveau, la crise économique des années 1970 jouera également un rôle dans la remise en cause des certitudes. D'une manière générale, les différentes institutions et leurs discours vivent un phénomène comparable.

Cependant, avant que la science historique et ses outils ne retraversent l'histoire suisse et la sortent de l'influence du champ littéraire, une crise d'identité suisse, autrement dit l'expression d'un «*malaise helvétique*» à l'égard du *Sonderfall*, se développe à partir du milieu des années 1960.

Culturellement, ce sont les cinéastes suisses qui, par leur questionnement critique des mythes helvétiques, «*perceptible dès l'Expo 64 dans les courts métrages d'Henry Brand*» (Kadelbach 2010 : 135), créent les premiers scandales avant des remises en question plus profondes.

Au côté du cinéma, la littérature n'est pas en reste et contribuera de «*manière décisive à l'érosion du mythe du Sonderfall*» (Kadelbach 2010 : 140). Ce sera tout d'abord la publication en 1965 du roman *Die Hinterlassenschaft* (*La succession difficile*, traduit en français en 1969) de Walter Matthias Diggelmann dont les thèses feront sensation. Ensuite, parallèlement à la parution du rapport Bonjour — repris par le manuel Chevallaz — sur le rôle de la Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale, Christoph Geiser, écrivain et objecteur de conscience, «*démonte la version officielle d'une Suisse neutre pendant la Guerre dans un texte paru dans la revue non conformiste Neutralität sous le titre «Der Anschluss fand statt» (L'Annexion a eu lieu)*» (Kadelbach 2010 : 135). Enfin, Max Frisch et son *Guillaume Tell pour les écoles* (1971) s'en prendront à la tradition et brisent ce faisant le miroir du consensus «*made in Swiss*».

Dans le champ historique, à une vision déformée, consensuelle et réductrice de l'histoire suisse, s'opposeront les courants de la démythologisation, de l'histoire économique et de l'histoire sociale. L'historiographie nationale tend à réduire sa dépendance par rapport à la politique officielle. Mais ce n'est qu'avec la parution en 1982-1983 de la *Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses* que ces travaux et une image moins consensuelle de l'histoire de la Confédération sont diffusés dans le grand public et provoquent le débat, voire la polémique, notamment concernant le rôle de la Suisse durant la Deuxième Guerre mondiale. L'historiographie de l'ancienne Confédération est remise en cause quant à sa qualité d'Etat — qui plus est paysan (*Bauernstaat*) — et à l'idée d'une Confédération au destin unique pratiquant dès 1291 la démocratie (directe) et la défense armée.

Dans la sphère scolaire, les années 1970 correspondent, plus particulièrement dans le monde francophone, à l'arrivée de publications pédagogiques consacrées à la pédagogie par objectifs ou pédagogie de maîtrise. Celle-ci est apparue aux Etats-Unis dans les années 1960 et se présente comme une alternative à la pédagogie magistrale centrée (enseignement frontal). Avec l'impact de Mai 1968, ces éléments convergent pour remettre en cause l'institution scolaire et son enseignement traditionnel.

Aussi les manuels scolaires vaudois et suisses parus après 1970 devraient comporter des traces de ces évolutions et les légendes nationales fournir un lieu idéal pour en observer les changements. La publication de la *Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses* coïncide avec la publication dans la foulée de nouveaux manuels scolaires dans le canton de Fribourg, puis un peu plus tard dans le canton de Vaud. Ainsi, en 1984, l'*Histoire suisse* des éditions Fragnière est publiée et intègre déjà, jusqu'à la quasi-recopie de certains passages, les acquis scientifiques de la *Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses* parue en 1982-1983. Entre 1994 et 1996, les trois volumes des nouveaux manuels d'Histoire générale parurent à leur tour dans le canton de Vaud et intégreront également ces acquis (version A). Une nouvelle fois, les manuels scolaires suisses, lorsqu'ils sont réécrits, adoptent le discours récent diffusé par la recherche historique dans la sphère publique, que cela soit celui issu de la *Défense spirituelle* ou ici celui de la *Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses*.

### 15.6.1 Le manuel Fragnière : sur les traces de la Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses (NHSS)

Dans sa conception, le manuel d'histoire suisse Fragnière se calque sur celle prévalant dans les collections des manuels français Bordas. Son format se rapproche du format A4. La matière est découpée en doubles pages. Sur la gauche figure le texte principal du manuel accompagné ou non de péri-textes iconographiques ou textuels. La page de droite est elle entièrement composée de péri-textes de différentes natures. Cependant, il ne s'agit pas de lectures, mais de sources historiques (textuelles ou iconographiques) ou de tableaux de données. Ces péri-textes donnent donc à voir le matériau sur lequel l'historien travaille ou le résultat des données collectées et construites par l'historien.

Les légendes nationales font l'objet des pages 58 et 59 du manuel. Le titre est «*La tradition*» et cette double page fait suite à une double page consacrée au pacte de 1291. Les péri-textes sont au nombre de deux sur la page de gauche: le logo du «Swiss made» et un poème satirique de Balthasar Anton Dunker (1746-1777). Sur la page de droite figurent trois autres péri-textes: une couverture de la revue *Focus* (1972), un médaillon de page de garde de l'ouvrage «Les vertus républicaines» (vers 1793) et une gravure de Christophe Murer (1580).

Le dispositif choisi rompt immédiatement avec les dispositifs précédents. L'organisation elle-même du manuel sépare physiquement les légendes nationales de l'année 1291 et de son pacte. Les légendes sont ainsi placées dans un autre moment de l'histoire nationale. Ensuite, le titre de ce chapitre ne fait plus de référence à la nation, exit donc les «traditions nationales» ou les «légendes nationales». Enfin, les péri-textes sortent de l'univocité des manuels précédents. En effet, ces derniers insèrent un document iconographique unique par événement. C'était le cas pour le manuel Pfulg qui présentait deux illustrations réalisées d'après les tableaux muraux de Jauslin<sup>159</sup> : l'une pour illustrer le serment du Grütli, l'autre présentant Guillaume Tell et son fils face à Gessler sur la place d'Altdorf.

Le texte principal du manuel Fragnière est organisé en quatre paragraphes. Le premier paragraphe présente la version de la tradition :

*Selon la tradition, la Suisse est née du serment du Grütli<sup>160</sup> où trois représentants des communautés rurales, excédés par les abus des baillis habsbourgeois, ont juré de délivrer le pays de la servitude.*  
[...]

A cette tradition s'opposent, au deuxième paragraphe, en premier lieu les faits présentés dans les chroniques :

*Dans les chroniques des XIII<sup>e</sup> et XIV<sup>e</sup> siècles, on ne trouve nulle trace de Guillaume Tell, de Gessler, ni des trois conjurés du Grütli.*  
[...]

159. Karl Jauslin (1842-1904) : à l'occasion du quatrième centenaire de la bataille de Morat, il dessine un panorama plié de 8,5 m de long. Il est le peintre des *Tableaux d'histoire suisse* (1899).

160. Les éléments en gras dans les extraits le sont dans le manuel Fragnière.

et la réalité historique :

*De plus, les rapports avec les Habsbourg, décrits dans le récit, ne sont pas conformes à la réalité historique.*

Vient ensuite la nature de cette tradition, plus particulièrement concernant la personne de Guillaume Tell : mythe ou réalité ?

*Certains historiens affirment que l'histoire de Tell repose sur un fait authentique, mais qu'elle s'est déformée à travers le temps. **Mythe ou réalité**, elle se perpétue et se transforme ;*

son internationalisation se trouve en opposition à une appropriation uniquement nationale ou nationaliste du personnage<sup>161</sup> :

*elle traverse les océans et connaît un grand succès aux Etats-Unis ; l'arbalétrier a symbolisé la lutte pour l'indépendance nationale. Le poète allemand Schiller en fait le héros d'un drame et accroît sa célébrité ; Tell inspire de nombreux artistes : Hodler, Victor Hugo, Rossini...*

Au paragraphe précédent, Guillaume Tell avait déjà été réduit en avatar helvétique de Robin des Bois :

*Il s'agit donc d'une **légende** qui apparaît pour la première fois vers 1470, au moment où les Anglais découvrent Robin des Bois.*

Le manuel conclut sur l'ambiguïté du personnage et son appropriation multiple :

*Admiré par les uns, critiqué par les autres, Guillaume Tell **incarne la liberté**, mais passe aussi pour un meurtrier, voire un assassin, ou du moins pour un **perturbateur de l'ordre public**. On se l'approprie pour défendre les causes les plus contradictoires.*

Un tel traitement des légendes nationales, et plus particulièrement de Guillaume Tell, générera le jugement suivant de la part de Jean-Francois Bergier :

*parallèlement [à la parution dans la NHSS], un manuel scolaire officiel rejetait [Guillaume Tell], sans autre forme de procès, au rayon des pures légendes. N'est-ce point un paradoxe que les jeunes savants porteurs d'une histoire qu'ils veulent «nouvelle», ouverte aux mentalités, reproduisent pourtant le positivisme hypercritique du XIX<sup>e</sup> siècle? (Bergier 1988 : 415)*

---

161. Terme à la mode dans les années 1980, on pourrait également parler de dénationalisation du personnage «Guillaume Tell» et y voir préfigurer sa mondialisation rendue ainsi possible. *Guillaume Tell* fera d'ailleurs l'objet d'une série télévisée internationale (Crossbow, the Legend of William Tell) de 72 épisodes de 30 minutes, diffusée de 1987 à 1989.

Cette forte opposition entre la tradition et une réalité historique se matérialise jusque dans l'emploi des temps verbaux. En effet, si le premier paragraphe est composé sur une base de verbes au passé composé (la tradition), le présent forme le temps de base des paragraphes suivants. Le rejet ou la négation de la valeur historique des légendes trouve sa traduction au niveau de la construction du récit. On notera également que le serment du Grütli est évoqué, mais qu'il n'est pas développé. Seule l'histoire de Guillaume Tell mérite que l'on s'y arrête. Enfin, les dates identifiables sont celles des chroniques du 13<sup>e</sup> et 14<sup>e</sup> siècles pour préciser qu'elles ne mentionnent pas ces faits et pour indiquer celles de leur première mention en 1470. On renvoie également le lecteur à leur source d'inspiration nordique et plus ancienne, celle de Toko au 10<sup>e</sup> siècle. Le manuel Fragnière ne discute même pas pour savoir si ces faits auraient pu avoir eu lieu avant la signature du pacte ou en 1307 comme l'indiquent les mentions dans les chroniques.

D'une manière générale, on assiste à un renversement complet du traitement des légendes nationales. En effet, tant dans les manuels Michaud et Grandjean & Jeanrenaud que dans le manuel Giddey, la narration de ces légendes occupait la place centrale du texte principal. Leur contextualisation — ainsi que les débats historiographiques — faisait office de commentaire et était insérée, généralement par l'entremise d'une mise au point initiale, en caractères d'imprimerie plus petits. Dans le manuel Fragnière, le cœur du dispositif consiste désormais à disserter sur le fait de savoir si ces légendes appartiennent au mythe ou à la réalité. C'est le discours historique porté sur ces légendes qui prime et les deux termes du débat sont présentés. La thèse du mythe prévaut fortement, à l'inverse des manuels précédents, sur celle de la réalité et du vraisemblable. La morale et l'exemplarité sont maintenant évacuées du livre d'histoire. Le discours politique officiel est lui considérablement malmené.

Dans le manuel Fragnière, une brèche semble apparaître entre le discours tenu dans le champ scientifique et celui du champ politique. Bientôt viendra l'exposition universelle de Séville en 1992 et l'affirmation portée au sein même du pavillon officiel suisse par l'artiste Ben que la Suisse n'existe pas. Les réactions que suscitera cette déclaration en Suisse et l'échec en décembre de la même année du vote sur l'entrée de la Suisse dans l'Espace économique européen annonceront le retour des discours sur le *Sonderfall* plus particulièrement porté par la droite nationaliste et populiste. Mais quel en sera l'écho dans les manuels de la collection Bourgeois & Rouyet ?

### **15.7 La collection Bourgeois & Rouyet : entre deux rives ?**

Dans le manuel consacré au Moyen-Age et aux Temps modernes, les légendes nationales (collection Bourgeois & Rouyet, version A) figurent aux pages 168-171 dans un chapitre intitulé «*L'image de la Suisse*» (pages 165-171). Comme pour chaque chapitre, un résumé de celui-ci figure en introduction dans un encadré spécifique (p.165) :

*Les Confédérés n'ont pas tout de suite eu conscience de constituer un nouveau pays. Ce n'est qu'à la fin du XIV<sup>e</sup> siècle qu'on se rend compte, à l'intérieur et à l'extérieur, que la Suisse existe. Dès le XV<sup>e</sup> siècle, des récits légendaires racontent la fondation de la Confédération.*

Le titre du sous-chapitre consacré aux légendes nationales s'intitule «*La Fondation légendaire de la Confédération*». Ce sous-chapitre est précédé d'un autre intitulé, «*Naissance d'une nation*», qui s'intéresse aux premières ébauches d'une identité nationale, à la perception de la Confédération comme pays par ses voisins, à la formation de son nom, à la formation du caractère suisse, aux pratiques religieuses nouvelles et, enfin, à la croix fédérale.

Immédiatement, et à nouveau à l'exemple du manuel Fragnière, l'organisation du manuel distingue les événements de 1291 des récits légendaires apparaissant à la fin du 15<sup>e</sup> siècle. Cette distinction est renforcée de deux manières. Premièrement des éléments nouveaux et distincts des légendes décrivent la prise de conscience progressive et plus tardive des Confédérés de former un pays nouveau. Deuxièmement, ce chapitre s'inscrit dans une autre partie du manuel que celle consacrée à la «*Naissance de la Confédération*» (p. 148-155). En effet, «*L'image de la Suisse*» fait partie de «*Un temps de mutation*» alors que la «*Naissance de la Confédération*» est le dernier chapitre de la partie intitulée «*L'Europe féodale*».

La construction de ce manuel est plus complexe que celle du manuel Fragnière puisque le texte principal est accompagné de péri-textes iconographiques insérés soit dans le texte principal, soit dans des péri-textes textuels de couleurs différentes : mauve pour les sources historiques et bleu pour des explications complémentaires. Les péri-textes iconographiques accompagnant cette fondation légendaire sont au nombre de neuf, quatre pour le serment du Grütli et cinq pour Guillaume Tell. A chaque fois, il s'agit de différentes représentations de ceux-ci, réalisées entre le 16<sup>e</sup> et le 20<sup>e</sup> siècles.

Les titres des sous-parties du sous-chapitre «*La Fondation légendaire de la Confédération*» indiquent clairement l'orientation des propos du texte principal à propos de ces récits légendaires:

- Récits héroïques (p. 168)
- Constitution du mythe (p. 168)
- Fonction du mythe (p. 170)

Pour sa part, le premier paragraphe du chapitre forme le plan de travail de l'entier de celui-ci et précise tant les intentions que la position adoptée par les auteurs pour cette période et les liens existants ou non avec 1291 :

*Au début du XIV<sup>e</sup> siècle, personne ne considérait les Confédérés comme les habitants d'un seul et même pays. Leur alliance n'était ni assez ancienne, ni assez forte pour que leur territoire apparaisse comme un tout. [...] C'est toutefois à la suite de la bataille de Sempach que la Confédération va apparaître comme un pays. La mort de Léopold joue un rôle décisif [...]. Dès lors, entre la fin du XIV<sup>e</sup> et le début du XVI<sup>e</sup>, les Confédérés acquièrent une identité nationale: le pays reçoit un nom et on prête à ses habitants un caractère commun. Un drapeau s'impose. Enfin, on écrit des récits héroïques de l'histoire de l'indépendance.*

Ces propos se retrouvent, sous une forme quelque peu différente, en conclusion du chapitre (p. 170) et de la fonction remplie par un mythe :

*Les mythes apparaissent quand on en a besoin: avant Sempach, on n'était pas conscient que la Confédération constituait un nouveau pays. On n'avait donc pas de raison de faire le récit de sa fondation. Ce n'est pas un hasard si les premiers textes apparaissent au XV<sup>e</sup> siècle, lorsque l'identité suisse prend forme.*

Enfin, concernant la nature d'un mythe, les auteurs nous indiquent en page 168 qu'

*Un mythe utilise des éléments de plusieurs sortes: des souvenirs historiques, des objets ou des monuments qu'on a sous les yeux, des récits tirés de contes et légendes. On retrouve un peu de tout cela dans les récits légendaires de la fondation de la Confédération.*

Au terme de ce bref parcours, nous pouvons relier les propos des auteurs à deux préoccupations historiennes des années 1980 à 1990, à savoir celle concernant les identités nationales et leur formation et celle en rapport avec les lieux de mémoire.

### 15.7.1 Histoire, mémoire et identités nationales

Dans le champ des sciences sociales et plus particulièrement en histoire, le couple histoire et mémoire trouve de la vigueur dans les années 1980 avec la parution des ouvrages *Les Lieux de mémoire* (1984-1992), dirigés par Pierre Nora. Désormais, la notion de «lieux de mémoire» devient un concept adopté tant par les études historiques que par le public. Il s'agit d'écrire l'histoire de la nation, non plus à partir de ses constituants objectifs, mais à partir des objets matériels ou immatériels dans lesquels elle s'est symboliquement investie. L'entreprise forge la notion de patrimoine mémoriel. Il n'y a pas de mémoire spontanée : archiver, célébrer, commémorer, sont autant de traces, de lieux qui contribuent à l'élaboration de la mémoire. L'histoire événementielle s'enrichit ainsi d'une histoire des usages des événements. Avec la chute du Mur de Berlin et le conflit dans l'ex-Yougoslavie, les mythes nationaux comme les questions des nationalités, de la nation ou des identités nationales retrouvent une acuité particulière. Les mythes nationaux sont alors relus sous la pression de mémoires collectives et de revendications commémoratives multiples. D'objet d'histoire pour comprendre le passé depuis le présent, la mémoire devient alors un enjeu politique pour comprendre le présent depuis le passé. Pour Raxhon (2009), nous assistons à une crise, un déchirement entre histoire et mémoire.

Au sein du manuel et de son chapitre sur l'image de la Suisse, le traitement des mythes nationaux, de leur constitution et de leur fonction ou le travail autour d'un objet symbolique comme la croix fédérale ou le drapeau traduisent effectivement, à la sauce helvétique, ce questionnement historique autour de la question histoire et mémoire ainsi que des lieux de mémoire. Le manuel traduit également le tournant historiographique qui s'empare des historiens suisses et d'une Suisse qui devrait, à première vue, être épargnée par les soubresauts provoqués par la chute du Mur. Mais, comme l'indique Studer, avec la fin de la Guerre froide, l'heure est à «une remise en cause généralisée des cadres de références dans tous les pays occidentaux» (Studer, 1999 : 31). De plus, ce revirement historiographique se produit, note Herrmann (2005), à un moment où la Suisse se prépare à fêter — comme la France avec le bicentenaire de la Révolution française — quelques dates jubilaires (1291, 1648, 1798, 1848).

En Suisse, la fin du communisme en Europe de l'Est dessert, symétriquement, l'étau construit avec la *Défense spirituelle* où, après 1945, la crainte du nazisme est remplacée par l'épouvantail communiste, ce qui empêchait tout discours critique sur le *Sonderfall*. La chute du Mur (1989) coïncide avec une mutation de l'historiographie nationale et le récit officiel du passé prend, en une décennie environ, une nouvelle direction, tant au niveau des événements du passé que de la manière dont ils avaient été présentés (Herrmann 2005 : 139). Premier dans la chaîne des commémorations, le Pacte de 1291 est désacralisé par la communauté des médiévistes et

*Le propos fut alors de questionner les fonctions et l'utilité d'une telle saga dans les schèmes mentaux de la société médiévale. (Herrmann 2005 : 144)*

Dans la foulée, la communauté historique se plonge «dans l'exploration du phénomène national et identitaire». Les chercheurs des années 1990 se penchent alors «sur l'abondante littérature produite par le régime radical et, plus particulièrement, sur son exploitation du passé». On s'intéresse alors au «rôle que la narration officielle du passé joua» dans l'instrumentalisation de la saga helvétique par le pouvoir (Herrmann 2005 : 145). En définitive, pour Herrmann, il s'agit ainsi de passer «d'un récit qui construisait le national à une narration qui construit l'international» et d'aménager «les nouvelles conditions d'existence nationale provoquées par la chute du communisme» (Herrmann 2005, p. 148).

A ce titre, les ouvrages de la collection Bourgeois & Rouyet s'inscrivent parfaitement dans cette narration qui construit l'international en intégrant les pages d'histoire suisse à une histoire européenne. Elle les intègre d'autant mieux qu'à cette même époque les conseillers fédéraux — et en premier lieu les romands — fortement influencés par l'actualité politique du moment, insèrent la dimension européenne et internationale dans leur discours et plus particulièrement dans ceux du Premier août lorsqu'ils assument la présidence de la Confédération:

*La seconde raison de mon message du Gothard tient à la position de cette terre rude au cœur de l'Europe. «Le château d'eau de l'Europe», disait Michelet. Oui! la Suisse qui envoie ses fleuves aux quatre points cardinaux, la Suisse (quatre langues!) qui procède des courants culturels principaux du continent, la Suisse est totalement européenne.*

*L'Europe du XXI<sup>e</sup> siècle - nous y sommes quasiment! - devra se construire sur ces valeurs culturelles profondes. Des valeurs communes à l'Europe tout entière, l'Europe occidentale et l'Europe de l'Est.*

*1989 - Allocution du Président de la Confédération Jean-Pascal Delamuraz à l'occasion de la Fête nationale<sup>162</sup>*

Ce discours tranche avec celui tenu en 1985 par Kurt Furgler, un discours tout imprégné encore de cette *Défense spirituelle* adaptée au contexte de la Guerre froide:

---

162. <http://www.admin.ch/br/dokumentation/media/nat/00178/index.html?lang=fr>  
Dernière consultation le 9 juillet 2010.

*A l'origine de notre Confédération, il y eut et il y a la volonté d'être libre. Nos ancêtres l'ont bien démontré en se libérant du joug des baillis étrangers. [...] Après avoir assisté samedi dernier au Spectacle de Tell, à Altdorf, j'ai été conforté une fois de plus dans l'idée que l'histoire de notre pays est indissociable de celle de notre propre existence. Descendants des pères de notre Confédération, les acteurs amateurs jeunes et vieux du pays d'Uri ont su montrer, sans emphase ni pathos, que le combat pour la liberté ne s'est de loin pas achevé avec les guerres de libération.*

*1985 - Allocution du Président de la Confédération Kurt Furgler à l'occasion de la Fête nationale<sup>163</sup>*

A quatre ans d'écart, la juxtaposition de ces deux discours illustre la profonde rupture qui se déroule alors à l'été 1989 et qui bouleversera non seulement l'historiographie suisse, mais également la population et le monde politique suisse.

### 15.7.2 L'heure est (bientôt) au repli identitaire

Pour autant, l'utilisation, par les auteurs de la collection Bourgeois & Rouyet, des concepts d'identité nationale,

*Dès lors, entre la fin du XIV<sup>e</sup> et le début du XVI<sup>e</sup>, les Confédérés acquièrent une identité nationale: le pays reçoit un nom et on prête à ses habitants un caractère commun. Un drapeau s'impose. (p. 165)*

de peuple et d'Etat paysan (*Bauernstaat*)

*Bien que certains Confédérés soient des nobles ou des habitants des villes, tous acceptent comme idéal les valeurs paysannes: goût du travail, attachement à la terre, esprit d'économie.*

*Dès le XV<sup>e</sup> siècle, plus personne ne doute que le peuple suisse existe et que les Suisses se ressemblent. (p. 166)*

à partir des 14<sup>e</sup> et 15<sup>e</sup> siècles<sup>164</sup> intrigue.

---

163. <http://www.admin.ch/br/dokumentation/media/nat/00174/index.html?lang=fr>  
Dernière consultation le 9 juillet 2010.

164. Et non plus dès le Pacte de 1291 dans les anciens manuels.

D'une part, l'émergence — et non son acquisition — d'une conscience nationale n'est reconnue par les historiens qu'à partir de la fin du 15<sup>e</sup> et le début du 16<sup>e</sup> siècles en Suisse. Cette conscience nationale est interprétée comme une conséquence, non pas de la bataille de Sempach, mais des guerres de Bourgogne et de Souabe, une manifestation d'une volonté de défense contre les prétentions de la maison de Habsbourg-Autriche et culturellement «*comme une expression de l'idée que l'élite humaniste internationale (représentée en Suisse par Aegidius Tschudi) se faisait d'un pays moderne, dégagé de la réalité féodale*<sup>165</sup>» (article «Nation» DHS). En replaçant l'émergence de ce sentiment national dans le prolongement de la bataille de Sempach, la collection Bourgeois & Rouyet ferait sien, sous une forme renouvelée, le discours développé par Oeschli, Dierauer et Dändliker lors des commémorations du 600<sup>e</sup> anniversaire de la Confédération de 1891 qui construisait un récit historique réconciliant protestants-radicaux et catholiques-conservateurs face à la montée du mouvement ouvrier (Buchbinder 2002 : 234).

D'autre part, si l'on peut parler pour cette période de la fin du 15<sup>e</sup> et début du 16<sup>e</sup> siècles de l'émergence d'une conscience nationale, on s'accorde généralement pour réserver le concept d'identité nationale au développement des phénomènes nationaux du 19<sup>e</sup> siècle et à l'avènement des Etats-Nations. En d'autres termes, ce concept serait à réserver au développement de l'Etat fédéral, créé en 1848. Il en est de même pour la croix fédérale dont parle le manuel en page 167, car comme le note Guy P. Marchal, la signification de la croix jusqu'aux 16<sup>e</sup> - 17<sup>e</sup> siècles est à relier non pas à une conscience nationale en formation, mais à la Passion du Christ, thèse qui

*Comparée aux autres thèses formulées à propos de la signification de la croix blanche sur fond rouge, [...] a l'avantage de chercher à prendre en considération les opinions et les représentations mentales des Confédérés du bas Moyen-Age ; de ce fait, elle a de meilleures chances de ne pas être qu'une légende moderne. (Marchal 1989 : 131)*

Cette légende moderne aura pour fonction, dès la première moitié du 19<sup>e</sup> siècle, de mettre en valeur l'idée de nation et sera propagée par l'élite du pays dans toutes sortes d'occasion et d'objets : drapeaux de l'armée suisse, fêtes de tir, monnaies et timbres-poste notamment, puis fête nationale dès 1891 (article «Nation» DHS).

Si un lien méritait d'être fait par le manuel, ce serait plutôt celui existant entre l'image des «Vieux Confédérés» entre les 15<sup>e</sup> et 18<sup>e</sup> siècles et sa reformulation au 19<sup>e</sup> siècle dans l'image de la défense armée qui conduira au *Sonderfall*. En effet, en 1991, Guy P. Marchal fait une étude détaillée de l'évolution subie par cette image des «Vieux Confédérés» où il tire notamment comme conclusion que

---

165. Aegidius Tschudi est considéré comme le premier historien suisse avec la rédaction en 1569 de sa *Chronicum Helveticum*, chronique qui ne fut toutefois imprimée qu'en 1734. Cette chronique narre l'histoire du pays de l'Antiquité jusqu'à son époque de rédaction. Un peu comme les manuels scolaires d'histoire suisse...

*l'histoire des succès militaires a servi à justifier l'idée centrale que les valeureux Confédérés étaient des élus de Dieu. Le XIX<sup>e</sup> siècle ramène cette conception à l'image de la défense armée, et met l'accent sur la vaillance elle-même. L'idée du «Sonderfall» qui commençait à fleurir à la même époque était en quelque sorte la variante sécularisée des conceptions qui prévalaient dans l'ancienne Confédération. (Kreis 1994 : 59)*

Par ailleurs, l'unanimité d'une acceptation de l'idéologie du «*Bauernstaat*» conduit les auteurs du manuel Bourgeois & Rouyet à ériger, dans la foulée, un peuple suisse fort anachronique lui aussi. Comme l'indique G. Kreis à partir de l'étude de R. Sablonier publiée en 1991 sur l'aménagement de cette idéologie au 18<sup>e</sup> siècle et son utilisation aux 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles :

*Il semble que les historiens du XX<sup>e</sup> siècle soient moins les idéologues actifs que les victimes d'une image toute faite qu'ils transmettent ingénument. (Kreis 1994 : 60)*

A moins que, dans une période où le doute collectif est particulièrement répandu en Suisse, ils ne cherchent à lutter contre la forte érosion des consensus implicites de ce pays et à traduire en matériau scolaire le plan d'exécution du PNR 21 «*Pluralisme culturel et identité nationale*», établi en 1983 et développant, à propos de la notion d'identité, les trois points suivants :

1. *En ce qui concerne la Suisse, il s'agit là d'une conscience solidaire qui dépasse toutes les différences d'ordre politique, régional, linguistique, confessionnel ou social. [...]*
2. *Les notions de nation et d'identité nationale se veulent ici exemptes de tout voile mystificateur, même si elles sont porteuses d'émotions authentiques. [...]*
3. *Le concept européen de nation est le résultat d'une évolution historique. C'est ainsi que le réseau d'alliances formant la Confédération est devenu une nation au XV<sup>e</sup> siècle. Une conscience nationale commence à se manifester dès la Renaissance, mais cette nation n'a pris un tour politique qu'avec le Siècle des lumières et le début de l'époque romantique. (Kreis 1994 : 27-28)*

Toujours est-il que, comme le note encore G. Kreis, en 1994 :

*La notion d'identité jouit d'une faveur croissante (Kreis 1994 : 29)*

et que ce discours de l'identité nationale rejoint son acception commune ou populaire où

*Souvent, la personne qui parle aujourd'hui d'identité nationale n'exprime pas quelque chose de très différent de ce qu'on appelait autrefois, plus simplement, sentiment national, fierté nationale, idée nationale, esprit patriotique ou amour de la patrie. (Kreis 1994 : 31)*

La brèche ouverte par le manuel Fragnière entre le discours tenu dans le champ scientifique et celui du champ politique n'aura eu qu'un bref temps et se referme donc. A ce titre, il est intéressant de constater que, contrairement au manuel Fragnière qui fait disparaître les lectures propres aux légendes nationales de son texte ou de ses péritextes, la collection Bourgeois & Rouyet les réintroduit par l'intermédiaire de deux péritextes textuels sur fond bleu: l'un consacré à «*La légende du Grütli*», à peine évoqué par le Fragnière, l'autre à «*La légende de Guillaume Tell*». Chacun de ces péritextes est accompagné de péritextes iconographiques et fait face sur une page au texte principal du manuel. Très symboliquement, la vision scientifique et la version politique de l'histoire suisse s'affrontent ainsi. Mais la composition elle-même avec ses encadrés sur fond bleu, comprenant des illustrations, attire en premier lieu l'œil du lecteur sur ceux-ci et non sur le texte principal.

De plus, nous y retrouvons la fonction de lecture, obligatoire dans le cas du manuel Rosier, présente dans les anciens manuels. Les temps verbaux utilisés sont symptomatiques à cet égard puisque le texte principal est organisé autour du présent comme temps de base :

*Depuis la seconde moitié du XV<sup>e</sup> siècle, des récits écrits, de plus en plus nombreux, racontent d'une manière semblable les débuts de la Confédération. (p. 168)*

alors que les péritextes des légendes nationales le sont autour du passé simple, temps par excellence du récit :

*Pour une légère faute qu'il avait commise, Arnold, paysan du Melchtal, en Unterwald, se vit infliger une forte amende, qu'il refusa de payer. (p. 169)*

Par ailleurs, renforçant le récit et jouant sur la dramaturgie, des incises introduisent des îlots de discours rapportés :

*De tels propos inquiétèrent Stauffacher, qui les rapporta à sa femme. «Jusqu'à quand, lui dit-elle, faudra-t-il supporter de telles insultes? Va trouver les hommes d'Uri et d'Unterwald sur lesquels tu peux compter ; cherchez ensemble les moyens de secouer le joug des baillis.» (p. 169)*

Le manuel enclenche ainsi la marche arrière pour mieux communier à distance tant avec le discours du Premier août de Kurt Furgler en 1985 :

*A l'origine de notre Confédération, il y eut et il y a la volonté d'être libre. Nos ancêtres l'ont bien démontré en se libérant du joug des baillis étrangers.*

qu'avec les légendes nationales telles que présentées dans les manuels vaudois précédents. L'heure est bientôt au repli identitaire et ce manuel de la collection Bourgeois & Rouyet l'annonce.

## 16. Collection Bourgeois & Rouyet : une histoire de série B ?

La déclinaison en version B des ouvrages rédigés par les auteurs universitaires, adaptée par des enseignants ou les directeurs de la collection, ne peut qu'intriguer sur l'impact ou son absence d'impact sur le genre du manuel, l'évolution du genre du manuel d'histoire, ses rapports avec la version A et ses prédécesseurs, l'histoire telle que présentée aux élèves ou ses rapports avec l'historiographie et la pédagogie.

Dans tous les cas, ce procédé est peu commun et même unique dans les annales des manuels d'histoire vaudois. Certes Alexandre Daguët avait décliné son ouvrage scientifique pour réaliser, à la demande des Départements de l'instruction publique, un agrégé destiné aux élèves, mais, d'une part, c'est l'auteur lui-même qui avait procédé à l'opération et, d'autre part, il ne s'agissait pas de la réécriture d'une première adaptation d'un discours scientifique.

Dans leur avant-propos, les directeurs expliquent leur choix des deux versions. D'une part, dès la 6<sup>e</sup>, des divisions apparaissent et désormais les élèves sont regroupés en trois voies (voie secondaire à options, voie secondaire générale et voie secondaire baccalauréat). D'autre part, la dotation horaire de l'histoire varie. De là serait issue l'idée d'élaborer, pour les volumes II et III, une version A, au texte plutôt riche et complexe, et une version B, simplifiée dans son langage et dans son propos.

On retrouve ici un des *topos* des anciens manuels : l'histoire est complexe et il faut sans cesse la simplifier pour la mettre à la portée des élèves. Or, au moment de la conception de ces manuels, les différentes études de lisibilité mettent déjà en évidence que l'absence de narrateur rend plus difficile la compréhension d'un texte et que la simplification d'un texte ne le rend pas forcément plus abordable.

Un large champ de questionnement s'ouvre donc lorsque l'on s'intéresse à ces deux versions d'une même collection de manuels. Ce questionnement permet de reprendre l'essentiel des points travaillés jusqu'ici et de les mettre en perspective.

### 16.1 Les tables des matières

Premier point d'entrée et de comparaison entre la version A et la version B, la table des matières ne devrait pas offrir beaucoup de modifications puisqu'il s'agirait uniquement de simplifier et d'adapter le propos entre deux collections de manuels. Quelques différences existent néanmoins.

Dans le volume consacré à l'Epoque contemporaine, les principales modifications apportées concernent la suppression de certains chapitres. Il s'agit des chapitres suivants de la version A:

- Partie *Les quêtes démocratiques* : «Des secousses en Europe occidentale»
- Partie *La révolution dans les têtes* : «L'héritage révolutionnaire»
- Partie *Nationalisme et nationalité* : «Le nationalisme, phénomène ambigu»
- Partie *La Démocratie en péril* : «Des démocraties en échec»

Il s'agit principalement de chapitres de réflexion permettant de mettre en perspective les parties concernées. Ces suppressions ne devraient guère permettre aux élèves d'améliorer leur compréhension de l'histoire et des concepts étudiés (Révolution, Nationalisme, Démocratie). Ce ne serait pas si grave s'il ne s'agissait pas de concepts centraux pour la compréhension de l'Époque contemporaine...

Dans la reformulation de deux autres chapitres de la partie consacrée à «*La démocratie en péril*», le procédé est comparable. Dans ces chapitres, le terme de «*totalitarisme*» pour qualifier le fascisme et le communisme est remplacé par ceux de «*dictatures fascistes*» et «*dictature communiste*». En effet, même si le terme de «*totalitarisme*» est sujet à discussion, il s'impose largement dans le langage courant et on coupe ainsi les élèves d'un lien avec les débats présents à ce propos. De plus, le concept de «*dictature*» est pour le moins inapproprié pour les phénomènes étudiés. Cette modification est d'autant plus surprenante que le terme totalitaire est utilisé par la version B en page 250 et que le glossaire nous indique, en page 435, pour totalitaire :

*se dit d'un régime dans lequel le pouvoir politique tend à diriger la totalité des activités de la société.*

alors que, dans ce même glossaire ou dans le reste du manuel, le terme de dictature n'est, lui, nullement défini.

Toujours est-il que, pour reprendre les termes utilisés dans la préface par les directeurs de collection, simplifier le propos et le langage se traduit par «ne pas permettre la mise en perspective des phénomènes historiques étudiés.»

Dans le volume consacré au Moyen-Âge et aux Temps modernes, une seule partie comporte des modifications dans l'organisation des chapitres. Il s'agit de la partie consacrée à l'*Europe féodale*. Deux chapitres changent de nom: «*La culture savante*» devient «*Les universités*» et «*Le développement du commerce*» remplace «*L'essor des échanges commerciaux*». Il s'agit de changements qui n'amènent pas de remarques particulières.

Deux chapitres sont fusionnés en un seul. Dans la version B, «*L'Europe chrétienne*» remplace «*L'Eglise entre 1000 et 1200*» et «*Une société chrétienne*». D'apparence anodine, cette fusion fait disparaître le premier point du deuxième chapitre intitulé «*L'encadrement de la société*». Il permet également de faire suivre directement la partie consacrée à l'art roman par celle consacrée à l'art gothique, insérée auparavant dans «*Une société chrétienne*». Ces deux modifications ne sont pas négligeables. En premier lieu, le regroupement art roman - art gothique reprend une vieille antienne de l'enseignement du Moyen-Âge, dit autrement une tradition scolaire bien établie. Dans le manuel Badoux & Déglon (1968 : 334-340), celle-ci était à l'œuvre, accompagnée de péritextes iconographiques comparables. C'est d'abord le confort des maîtres qui est visé ici. Deuxièmement, c'est le rôle de l'Eglise dans l'encadrement de la société qui disparaît en relation, d'une part, avec les particularités de l'Eglise et de son pouvoir, tant spirituel que temporel, à cette époque et, d'autre part, avec les travaux et les questionnements de l'histoire savante concernant l'étude du Moyen-Âge. En l'espèce, simplifier le langage et le propos revient à «extraire des éléments de compréhension et de mise en perspective d'un phénomène historique.»

Enfin le contenu d'un chapitre est scindé en deux: «*L'expansion de l'Europe occidentale*» est remplacée par «*Les Croisades*» et «*L'expansion de l'Europe occidentale*». Une nouvelle fois, la tradition scolaire explique un tel choix, mais pas uniquement. Pour au moins trois raisons. Avec la version A, les Croisades sont insérées dans un mouvement d'ensemble qui devrait être étudié globalement. Désormais, les maîtres ayant à faire des choix, il leur est d'autant plus loisible de n'étudier que les Croisades. Ensuite, cette opération consiste, contrairement à la version A, à ne pas considérer les Croisades comme une expansion de l'Europe occidentale parmi d'autres. Enfin, c'est singulariser les Croisades dans le rapport Europe - Monde arabo-islamique et les rapprocher du chapitre consacré aux «*Arabes et l'islam*» au détriment de la dynamique globale de l'Europe féodale proposée par la version A.

## **16.2 Un exemple significatif de réécriture : les Arabes, l'islam et les Croisades**

En raison du nouveau découpage opéré par la version B, comparativement à la version A, cette opération n'est pas insignifiante puisqu'elle réintroduit une ancienne tradition scolaire au détriment de l'argumentation et de la démarche historique choisie par les auteurs de la version A. Or, cette dernière était en adéquation avec l'évolution de la science historique.

L'observation plus attentive de ces deux chapitres, consacrés l'un aux «*Arabes et l'islam*» et l'autre aux «*Croisades*», se justifie, car ces changements sont significatifs, au-delà de ces deux exemples, des procédés et des procédures adoptées de manière générique par l'auteur de la version B dans son travail de réécriture.

Concernant le chapitre «*Les Arabes et l'islam*», l'analyse de la version A indiquait que le manuel vaudois rejoignait la vision positive à l'égard des Arabes et de l'islam des éditeurs français Hachette ou Bordas. Elle mettait ainsi plutôt l'accent sur les apports de cette civilisation et sur son rôle de pont entre l'Extrême-Orient et l'Occident ou l'Antiquité et le Moyen-Age occidental. Globalement cette vision plutôt positive était confirmée par Elisabetta Pagnossin dans son étude consacrée aux représentations de l'islam dans les manuels de Suisse romande (Pagnossin 2009).

### **16.2.1 Arabes et islam : organisation du chapitre**

Dans son analyse des titres et sous-titres du chapitre, E. Pagnossin constatait que ceux-ci étaient très nombreux et rendaient la schématisation du discours relativement importante. (Pagnossin 2009 : 23)

Elle indiquait également que

*La visualisation de la table des matières ainsi constituée donne l'impression d'une présentation détachée, neutre, mais en même temps assez «exhaustive», caractérisée par une exigence de rigueur scientifique.*

La comparaison avec les deux autres manuels romands, l'un fribourgeois et l'autre valaisan, aboutit à la conclusion relative à leur table des matières :

*Nous pouvons conclure cette section en affirmant que, dans les trois manuels, le ton dans la présentation des titres et sous-titres est globalement neutre.*

En comparant maintenant les tables des matières des versions A et B, les modifications apportées par la version B renforcent la schématisation (Tableau 23). On retrouve ainsi le schéma narratif traditionnel avec un état initial («*L'Arabie avant Mahomet*»), un élément déclencheur («*Mahomet*») et une suite de complications («*Les conquêtes des premiers califes*», «*L'expansion maximale*») <sup>166</sup>. Les titres sont également raccourcis et les principaux titres entretiennent des rapports intertextuels avec ceux du manuel Badoux & Déglon («*Les Arabes et Mahomet*» - «*L'expansion arabe*» - «*La civilisation musulmane*»). Les titres de la version B, tout à la fois, personnalisent plus autour de la personne de «*Mahomet*» et rendent anonymes ses successeurs en faisant disparaître la dynastie des Omeyyades. Enfin, sous l'apparente neutralité, la modification du titre «*Expansion et conquête*» en «*L'expansion musulmane*» qualifie cette expansion uniquement sous un motif religieux, ce que se gardait bien de faire la version A. De ce fait, elle renforce également le chapeau initial du chapitre qui, lui, tant dans la version A que la version B, est uniquement centré sur l'aspect religieux :

*Le 8 juin 632 mourait à Médine un homme au destin exceptionnel. Dieu l'avait choisi, disait-il pour faire connaître au monde entier une religion nouvelle, l'islam. C'est aujourd'hui la religion de près de 800 millions d'hommes et de femmes (15% environ de la population mondiale). Comment l'islam, né dans une petite cité d'Arabie, a-t-il pu se répandre aussi rapidement dans un territoire immense, qui s'étendait, vers 750, des Pyrénées aux frontières de la Chine? (Version A : 27 ; version B : 22)*

Avec le découpage proposé et sa plus forte schématisation, il ressort que la vision positive reste, mais est moins évidente que celle proposée par la version A. En outre, on imagine plus facilement un pré-découpage de la matière en fonction d'un questionnaire accompagnant la lecture du manuel ou celui d'une future évaluation : Où naît l'islam ? Qui est Mahomet ? Qui est le fondateur de l'islam ? Quelles sont les caractéristiques principales de cette religion ? N'est-ce qu'une religion ? sinon pourquoi ? Quelles sont les conquêtes des premiers califes ? Quelle est l'expansion maximale de l'islam ?, etc.

Concernant la religion et la loi, la reformulation du texte principal participe à ce procédé puisque désormais le texte se voit agrémenté de tirets à l'exemple des cinq piliers de l'islam (Version B : 23):

*Le musulman se soumet à cinq obligations principales, qui sont les cinq piliers de l'islam:*  
*- il proclame sa foi en Allah.*  
*- Cinq fois par jour, il prie en se tournant vers la Mecque ; il se rend chaque vendredi à la mosquée pour la prière commune. [...]*

---

166. Par contre, contrairement au texte du manuel ou aux sous-titres de la version B, nous n'avons pas de situation finale, de nouveau point d'équilibre. Est-ce une vision inconsciente et «pré-huntingtonnienne» du clash des civilisations? Huntington S. (1997). *Le choc des civilisations*. Paris: Odile Jacob. Les premiers écrits à ce sujet d'Huntington datent, en anglais, de 1993: *The Clash of Civilizations?*, In *Foreign Affairs*, vol. 72, no 3, été 1993, p. 22-49.

L'éventuelle question est évidemment toute trouvée: «*citez les cinq piliers de l'islam*».

**Tableau 23: Les Arabes et l'islam : organisation des titres et sous-titres du chapitre**

Version A	Version B
<p><b>Les débuts de l'islam</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'Arabie et ses habitants avant l'islam</li> <li>- Mahomet</li> <li>- L'islam : une foi et une loi</li> <li>- Premières prédications de Mahomet et exil à Médine</li> <li>- La fin de la vie du prophète</li> </ul>	<p><b>L'Arabie avant Mahomet</b></p> <p><b>Les débuts de l'islam</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mahomet</li> <li>- Une religion...</li> <li>- ... et un recueil de lois</li> <li>- La prédication de Mahomet</li> </ul>
<p><b>Expansion et conquête</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les conquêtes des premiers califes</li> <li>- La dynastie des Omeyyades</li> <li>- L'arrêt de l'expansion</li> </ul>	<p><b>L'expansion musulmane</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les conquêtes des premiers califes</li> <li>- L'expansion maximale</li> </ul>
<p><b>L'économie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'agriculture</li> <li>- L'artisanat</li> <li>- Le commerce</li> </ul>	<p><b>L'économie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'agriculture</li> <li>- L'artisanat</li> <li>- Le commerce</li> </ul>
<p><b>Une grande civilisation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La théologie</li> <li>- Sciences et médecine</li> <li>- Histoire et littérature</li> <li>- Architecture et décoration</li> </ul>	<p><b>Une grande civilisation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La théologie</li> <li>- Histoire et littérature</li> <li>- Sciences et médecine</li> <li>- Architecture et décoration</li> </ul>

Si le cadrage n'est pas aussi fort que dans le cas du manuel Grandjean & Jeanrenaud dans l'acte d'enseigner, l'organisation du manuel de la version B y participe au travers de son chapeau. A ce propos, ce chapeau est le seul de ce volume qui se conclut par une interrogation. Celle-ci, tout à la fois, génère un sentiment d'attente propre à un récit et oriente forcément le pacte de lecture. Par ailleurs, ce résumé évacue complètement toute la deuxième partie du chapitre consacrée aux aspects économiques et culturels. Le chapitre est ainsi recentré sur la religion et son expansion<sup>167</sup>. Dans son utilisation pratique en classe, cela atténue quelque peu cette vision positive de l'islam portée par le manuel, tant pour la version A que la version B. En outre, dans quelle mesure avec le sous-chapitre «*L'expansion musulmane*» qui se conclut avec le sous-titre «*L'expansion maximale*» n'infère-t-il pas chez les enseignants une programmation enchaînant avec le chapitre consacré aux Croisades ?

167. Par les activités proposés autour des aspects culturels et économiques, le livre du maître commun à la version A et B est cependant susceptible d'atténuer l'orientation du texte principal de la version B.

Au final, l'observation des titres et des sous-titres amène à la conclusion que simplifier le langage et le propos revient ici à articuler plus fortement le chapitre autour du seul triptyque islam/religion/expansion ainsi qu'à pré-découper la matière et la tâche de l'enseignant comme de l'élève lorsqu'ils abordent ce chapitre.

### 16.2.2 Arabes et islam : vocabulaire historique utilisé

Dans la collection Bourgeois & Rouyet, le vocabulaire historique est mis en évidence en jaune dans le texte. La définition est renvoyée dans un glossaire figurant en fin d'ouvrage ou directement dans la marge. Dans ce domaine-là, l'adaptation de la version B peut amener des modifications.

**Tableau 24: Les Arabes et l'islam : le vocabulaire historique mis en évidence**

Version A	Version B
sédentaire, nomade, polythéistes, prophète, monothéistes, prêcher, calife, émirs, razzias, dynastie, importèrent (importer), théologie, épopées	transitèrent (transit), prophète, prêcher, Etat, calife, dynastie, émirs, importèrent (importer), théologie, épopée, sultan, vizir <sup>1</sup>
<sup>1</sup> les mots sultan et vizir ne sont pas mis en évidence dans le texte principal, mais dans un encadré sur fond bleu consacré aux <i>Mille et une Nuits</i> .	

Dans ce chapitre, la simplification ne va pas dans le sens d'un allègement du vocabulaire historique puisqu'on passe de treize à douze occurrences. Le texte ne paraît, à ce stade, ni plus facile, ni plus difficile. Par contre, en comparant cette liste au texte du chapitre, elle indique des termes qui ont disparu suite à des reformulations du texte principal : *sédentaire*, *razzias*, *monothéistes*, *polythéistes*. La perte d'informations et de l'aspect comparatif de l'islam avec deux autres religions monothéistes — ainsi qu'une forme d'évolution faisant passer les populations de religions polythéistes à des religions monothéistes — est sensible. La simplification amène à une perte significative de sens et de compréhension.

D'autre part, un mot peut aussi disparaître parce que le texte le concernant a disparu. C'est le cas pour «*sédentaire*». L'adaptation conduit à ne retrouver pour le Sud que les «*riches cultures*» et les «*petits royaumes*» auxquels correspondent un centre et un nord du pays à la vie nomade, fait d'éleveurs de chameaux, de caravaniers, d'oasis et de tribus, mais amputés des chefs au grand prestige personnel<sup>168</sup>. Outre le fait que cette simplification opère dans le sens du cliché convenu du désert, des nomades et des tribus, elle casse la volonté de montrer la diversité de cet espace, de présenter des éléments qui pourraient être repris en géographie autour des concepts de nomade et sédentaire ou d'explication — en travaillant en histoire et tout au long de la scolarité — de choix de société/civilisation en fonction d'un contexte climatique. La schématisation opère, à nouveau, dans le sens d'une perte de sens et de compréhension.

168. Le «Centre et le Nord» sont également devenus le «centre et le nord du pays».

Enfin, un mot peut apparaître, car la réécriture du texte introduit un terme nouveau comme dans le cas d'«*Etat*». Ce choix du concept d'Etat interroge. En premier lieu, on peut douter que le concept d'Etat soit véritablement une simplification pour les élèves concernés. Ensuite, l'utilisation de ce terme est totalement anachronique pour la période étudiée.

En supprimant une sous-partie consacrée à la dynastie des Omeyyades, la version B modifie notablement les intentions et la démarche historique recherchée par les auteurs de la version A. En effet, ceux-ci, d'une part, mettent en évidence la séparation entre chiites et sunnites et, ainsi, la diversité de l'islam. Ils sous-tendent, d'autre part, en y associant le terme de dynastie que la situation politique en Arabie de cette époque équivaut à celle de la féodalité médiévale occidentale. Enfin, la formulation de la version B renforce une conception purement religieuse du phénomène.

Concernant l'adjectif «*musulman*», celui-ci est plus fréquemment utilisé dans la version B en rapport avec l'expansion<sup>169</sup> et plus particulièrement en association avec le terme d'«*Empire*». Dans les faits, le terme de «*musulman*» est systématiquement associé à «*Empire*» lorsque celui-ci est utilisé, alors que dans le cadre de la version A une telle situation ne se produit qu'une fois et, de plus, dans la partie traitant de l'économie et non de l'expansion.

**Tableau 25: Les Arabes et l'islam : l'emploi du terme d'Empire**

Version A	Version B
<ul style="list-style-type: none"> <li>- «La capitale de l'Empire est transférée de Médine à Damas» (p. 29-30)</li> <li>- «C'est sous les califes omeyyades que l'Empire atteint son expansion maximale» (p. 30)</li> <li>- A cause de son étendue et de la trop grande rapidité de ses succès, cet empire souffre alors de graves problèmes intérieurs» (p. 30)</li> <li>- «L'empire musulman très vaste, en grande partie formé de déserts et de montagnes, est plus favorable à l'élevage qu'aux cultures.» (p. 30)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «Jamais l'empire musulman ne sera aussi étendu qu'à l'époque de la dynastie Omeyyades.» (p. 26)</li> <li>- «Mais l'empire musulman, immense, est difficilement gouvernable.» (p. 26)</li> <li>- «L'empire musulman très vaste, en grande partie formé de déserts et de montagnes, est plus favorable à l'élevage qu'aux cultures.» (p. 30)</li> </ul>

Ces modifications lexicales participent donc de l'opération de reformulation effectuée avec les titres et sous-titres pour articuler à nouveau plus fortement le chapitre autour du triptyque islam/religion/expansion. La réécriture opère donc dans le même sens avec le vocabulaire historique que pour la réécriture des titres et sous-titres du chapitre.

169. Expansion qualifiée pour rappel de musulmane par la version B.

### 16.2.3 Arabes et islam : péritextes textuels et iconographiques

L'étude des péritextes fournit une autre approche dans l'équilibre entre religieux et non religieux du phénomène les «Arabes et l'islam». Le tableau 26 ne nous montre aucune rupture d'équilibre entre la version A et la version B. Par contre, le remplacement du dernier péritexte de la version A par un texte présentant «*Les Mille et Une Nuits*» retient l'attention.

**Tableau 26: Les Arabes et l'islam : les péritextes des versions A et B**

Péritextes	Version A	Version B
<b>Sujets religieux</b>		
<b>1. Péritextes images<sup>1</sup></b>	4	4
<b>2. Péritextes textuels</b>		
2.1. Sources historiques	3	4
2.2 Documents secondaires	4	3
<b>3. Péritextes mixtes (carte)<sup>2</sup></b>	1	1
<b>Sous-total</b>	<b>12</b>	<b>12</b>
<b>Sujets non religieux</b>		
<b>1. Péritextes images<sup>1</sup></b>	5	5
<b>2. Péritextes textuels</b>		
2.1. Sources historiques	3	1
2.2 Documents secondaires	1	2
<b>3. Péritextes mixtes (carte)<sup>2</sup></b>	0	0
<b>Sous-total</b>	<b>9</b>	<b>8</b>
<p><sup>1</sup> Contrairement à Pagnossin (2009 : 43) qui place la mosquée de Karouian à la fois dans le religieux et le non religieux (architecture), nous l'identifions uniquement sous son jour religieux en fonction du document secondaire qui l'accompagne et qui ne décrit que la fonction religieuse des mosquées.</p> <p><sup>2</sup> Pagnossin (2009 : 42) qualifie la carte de politico-religieuse (Version A : 30, Version B : 25). Pour notre part, nous l'identifions uniquement dans le domaine religieux. En effet, le titre et les légendes de la carte nous proposent l'expansion uniquement sous son jour religieux. Son titre: «<i>Expansion de l'islam au milieu du VIII<sup>e</sup> siècle</i>» ; Légendes : «<i>Domaine islamique en 661</i>» - «<i>Conquêtes islamiques jusqu'en 750</i>» et «<i>Empire romain d'Orient en 750</i>».</p>		

Premièrement, le document secondaire supprimé offrait, dans la version A, un complément fort utile pour comprendre les raisons de l'hostilité de l'islam à la représentation de la figure humaine. Dans la version B, il ne subsiste plus que cette hostilité de l'islam qui peut paraître simplement arbitraire. Ensuite, l'insertion du périphrase des *Mille et une Nuits* mérite le détour. En effet, ce périphrase tranche par son importance en comparaison avec tous les autres périphrases du chapitre. Tout d'abord, il occupe une page et demie sur les neuf pages consacrées à ce chapitre ainsi que tout l'espace réservé habituellement au texte principal. En outre, il se compose d'un paragraphe introductif, puis d'un texte de nature et aux formes littéraires alors que les autres périphrases se composent d'un complément d'information ou de l'extrait d'une source historique. Enfin, les termes «sultan» et «vizir» sont mis en évidence en jaune pour les intégrer au vocabulaire historique du chapitre. Cette place importante accordée dans la version B est soulignée par E. Pagnossin :

*A noter, dans le manuel DA, le très long extrait d'une page et demi des Mille et une nuits qui clôt le chapitre consacré à notre thématique. (Pagnossin 2009 : 25)*

A l'importance de ce périphrase par rapport au reste du chapitre, s'ajoute la présence de deux mots de vocabulaire mis en évidence pour faire de ce périphrase un passage obligé de ce chapitre. Ce périphrase acquiert quasiment la fonction de texte principal. Nous retrouvons surtout un procédé utilisé par notre vieille connaissance, le Grandjean & Jeanrenaud. En effet, nous sommes en présence de l'équivalent des lectures présentes en fin de volume dans ce manuel datant de 1941. Dans le cas présent, cela est renforcé par la position qu'occupent les «*Mille et une Nuits*» en fin de chapitre. Cependant, ce procédé n'est pas unique dans la version B. Il va jusqu'à faire système. A chaque fois, le procédé est le même. On ajoute, sous fond bleu, un texte qui n'existait pas dans la version A et qui ne se rapporte pas forcément à un élément présent dans le texte principal. Ce texte est écrit sous la forme d'une narration qui lui fait prendre la forme d'un texte littéraire :

*Elle se souviendra longtemps de ce jour de juin 1679. Pauvre Marie-Louise ! (Marie-Louise d'Espagne. (Version B : 336)*

Régulièrement émaillé de discours rapportés :

*«C'est ici le plus beau jour de ma vie!», déclare le major, qui parle longuement de la situation sociale et économique des Vaudois. «Je n'en veux à personne, puisque Dieu seul a voulu tout ce qui est arrivé.» (Le Major Davel. Version B: 390)*

Pour disposer d'une vision d'ensemble, le tableau 27 réunit l'ensemble des péricontes textuels à visée littéraire ajoutés par la version B. A ces péricontes nouveaux peuvent s'ajouter des péricontes comparables et existant déjà dans la version A, parfois plus brefs. Ceux-ci figurent dans le tableau 28. L'inventaire de ces péricontes indique que l'accent est mis principalement sur le portrait de personnages historiques. Ces portraits permettent le retour à une histoire classique, basée sur les grands hommes. Le plus symptomatique est probablement le retour du Major Davel dans un chapitre intitulé «*Le renforcement de l'Etat*» juste après un sous-chapitre consacré à «*L'Angleterre, monarchie parlementaire*». Bien évidemment, un tel péricontes permet de rattacher ce manuel à des traditions scolaires présentes dans les collections vaudoises précédentes. Il en est ainsi du rapport que ce manuel entretient à nouveau avec le Badoux & Déglon. Ce dernier nous proposait, à titre d'exemple, un chapitre sur «*Saint-Louis et Philippe Le Bel*» (1968 : 301-305).

**Tableau 27: Version B : péricontes à caractère littéraire**

Personnages	Evénements	Littérature	Autres
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saint-Benoît (p. 33-34)</li> <li>- Pierre II de Savoie : le petit Charlemagne (p. 134)</li> <li>- Philippe Le Bel abat les Templiers (p. 168)</li> <li>- Les bourgeois de Calais (p. 184)</li> <li>- Michel Ange (p. 238)</li> <li>- Charles Quint (p. 266)</li> <li>- Marie-Louise d'Espagne (p. 336)</li> <li>- Georg Friedrich Haendel (p. 381-382)</li> <li>- Le Major Davel (p. 389-390)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Minerve, juillet 1210 (p. 83-84)</li> <li>- La première croisade (p. 122-123)</li> <li>- La prise de Constantinople (p. 202-203)</li> <li>- L'invincible armada (p. 296)</li> <li>- Les tentatives de Law (p. 368)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les Mille et une Nuits (p. 29-30)</li> <li>- La chanson de Roland (p. 44)</li> <li>- Tristan et Iseut (p. 64)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une ville médiévale (p. 116)<sup>1</sup></li> <li>- Le pont du diable (p. 137)</li> <li>- La vie de marin (p. 228)</li> <li>- L'imprimerie (p. 232)</li> </ul>
<p><sup>1</sup> Remplace un péricontes intitulé «<i>Les corporations de métiers</i>» (A : 130)</p>			

Pour conclure sur les changements apportés dans ce chapitre par la version B, simplifier le langage et le propos revient au sujet des Arabes et de l'islam à atténuer quelque peu la vision positive de cette religion et à articuler plus fortement le chapitre autour du seul triptyque islam/religion/expansion.

Au niveau global du travail de réécriture opéré, simplifier le langage et le propos revient concrètement à pré-découper la matière et la tâche de l'enseignant et de l'élève en abordant ce chapitre en vue de sa restitution et à diminuer la compréhension des situations historiques présentées<sup>170</sup>. En procédant de la sorte, la version B modifie notablement les intentions, l'argumentation et la démarche historique recherchées par les auteurs de la version A au profit d'une historiographie plus ancienne et d'autres objectifs d'enseignement-apprentissage. Par ailleurs, elle reprend la systématique des lectures selon le modèle du manuel Grandjean & Jeanrenaud. On retrouve ainsi des démarches et des *habitus* proposés par les anciennes collections de manuels vaudois tant du primaire que du secondaire.

**Tableau 28: Versions A et B : péritextes communs à caractère littéraire**

Personnages	Autres
- Saint-François d'Assise (A: 85 ; B: 78)	- Le livre au Moyen-Age (A: 98 ; B: 88) <sup>1</sup>
- Frédéric II (A: 110 ; B: 97)	- La musique au Moyen-Age (A: 102 ; B: 90) <sup>1</sup>
- Saint-Louis (A: 113 ; B: 101)	
- Saladin (A: 139 ; B: 124)	
- Marco Polo (A: 147 ; B: 131)	
- Nicolas de Flue (A: 163 ; B: 148)	
- Jeanne d'Arc (A: 205-206 ; B: 187-188)	
<sup>1</sup> La version A utilise l'adjectif «médiéval-e» en lieu et place de «Moyen-Age».	

#### 16.2.4 Les croisades

Dans son analyse des manuels d'histoire français du secondaire des années 1980, M. Nasr note

*Aucun auteur ne mentionne la durée des croisades sur une période de deux siècles jalonnées de neuf vagues successives d'invasions. Aucun non plus n'évoque les royaumes ou Etats chrétiens et féodaux implantés au cœur de ce Moyen-Orient musulman et arabe, et dépassant largement «Jérusalem» et la «Terre sainte». [...] Comment les populations arabes et musulmanes du Moyen-Orient ont vécu les croisades? La question n'est pas soulevée. Les auteurs décrivent le mouvement de départ et d'arrivée des croisés, mais s'abstiennent de décrire leur mode d'implantation en Orient ainsi que la durée de cette implantation et ses effets sur les populations envahies. (Nasr 2001 : 77)*

170. Dans la mesure où les maîtres utilisant cette version B sont majoritairement des enseignants non universitaires, cette perte de sens et de compréhension les touche autant que leurs élèves. Nous nous retrouvons dans un dispositif comparable à celui du Grandjean & Jeanrenaud.

Elle note également que les populations locales sont désignées sous un intitulé générique («Musulmans», «Sarrasins», «Turcs») alors que *«les croisés sont désignés dans leurs différentes catégories sociales : les «gens du peuple», les «chevaliers», et les «seigneurs», et un manuel consacre une page entière à décrire la différence des conditions de voyage»* (Nasr 2001 : 77). Dans ces mêmes années 1980, les manuels ne nomment même pas Saladin, artisan de la reconquête de Jérusalem, alors que la plupart des chefs d'expédition croisés sont nommés par leur nom et leur titre.

Dans son article sur les manuels du secondaire français, A. Bouayed (2007) distingue le récit des anciens manuels de l'entre-deux-guerres et ceux produits à partir des années 1990. Il est à noter que cette vision des anciens manuels perdure en France jusqu'à la fin des années 1970 pour Bouayed et même dans les années 1980 en suivant Nasr.

Globalement, dans les anciennes collections de manuels (Malet & Isaac, Manuel Istra), les croisades fournissent des récits largement inspirés de l'histoire visionnaire de Michelet. Elles ont des conséquences «heureuses» avec l'arrivée en Europe d'épices, de cotonnades ou de brocart. Enfin, l'épisode de la quatrième croisade et du pillage de Constantinople en 1204 est passé sous silence (Bouayed 2007 : 121-123). Les collections de manuels français des années 1990-2000 intègrent désormais des données de départ complexifiées. Plusieurs éclairages sont fournis aux élèves, grâce à la présence d'une documentation variée. Désormais, la quatrième croisade est évoquée, ainsi que la profonde cassure qui en résulta entre chrétiens d'Orient et d'Occident. Tous les manuels montrent que les croisades ont creusé un fossé entre chrétiens et musulmans et qu'elles ont renforcé la haine entre eux. En outre, le motif religieux (libérer Jérusalem de l'emprise turque) est retenu par tous les manuels, seul ou accompagné d'autres motivations (Bouayed 2007 : 121-123).

Ces éléments nous ont permis de dresser le portrait des quatre collections de manuels d'histoire du secondaire vaudois (tableau 29).

Sans véritable surprise, les manuels Ansermoz et Badoux & Déglon s'inscrivent dans la même ligne de présentation des croisades que les manuels français. Deux différences notables sont à signaler. En premier lieu, les textes comprennent le nom de Saladin. D'autre part, les deux manuels évoquent, plus ou moins longuement, la quatrième croisade de 1204 et le pillage de Constantinople. Pour le manuel Ansermoz, c'est l'occasion de magnifier la capitale de l'Empire byzantin (Ansermoz 1938 : 50). Concernant le Badoux & Déglon, c'est, de tous les manuels, celui qui a comme objectif de présenter l'ensemble des croisades menées par les Croisés. Son compte-rendu de la prise de Constantinople est plus succinct que celui de son prédécesseur. Néanmoins, avec l'introduction de documents dans l'édition de 1968, un extrait de Geoffroy de Villehardouin narrant l'arrivée des Croisés à Constantinople, complète le compte-rendu. Dans ces deux manuels vaudois, il y a certainement moins de pudeur à évoquer le rôle de la France dans cette affaire. Avec eux, nous entrons dans le cadre des relations ambiguës qu'entretiennent les manuels d'histoire vaudois avec leurs voisins français.

**Tableau 29 : Les manuels vaudois du secondaire et les Croisades**

	<b>Ansermoz (1938)</b>	<b>Badoux &amp; Déglon (1958)</b>	<b>Version A (1994)</b>	<b>Version B (1994)</b>
<b>Les causes, les motivations</b>	« <i>au XIe siècle, les Turcs [...] commencèrent à maltraiter les pèlerins chrétiens.</i> » (p. 44) « <i>[...] les progrès rapides des Turcs [...] menaçaient l'empire d'Orient. L'empereur de Constantinople appela à son aide les peuples de l'Europe occidentale.</i> » (p. 44) - le goût de l'aventure - améliorer son sort.	« <i>Mais, dans la seconde moitié du XIe siècle, les Turcs venus d'Asie centrale, envahirent le Proche-Orient. Musulmans fanatiques, ils molestèrent les pèlerins [...]</i> » (p. 306) Causes secondaires (p. 306): - le goût de l'aventure et l'espoir d'un énorme butin - «Les empereurs byzantins réclamaient du secours.»	« <i>dans la seconde moitié du siècle, l'expansion turque au Proche-Orient fait craindre que les pèlerins, toujours plus nombreux, soient empêchés de gagner [Jérusalem].</i> » (p. 137) Les raisons de partir (p. 140): - des raisons économiques (essor démographique, manque de terres) - Pacifier la société occidentale.	« <i>dans la seconde moitié du siècle, l'expansion turque au Proche-Orient fait craindre que les pèlerins soient empêchés de gagner [Jérusalem].</i> » (p. 121) Les raisons de partir (p. 125) - raisons économiques (démographie, terres) - goût de l'aventure - détourner l'ardeur militaire des chevaliers
<b>Points de vue variés</b>	non	non	oui	non
<b>Les «Croisés»</b>  noms et qualificatifs apparaissant dans le texte principal du manuel (péritextes non inclus)	Urbain II, chevaliers, paysans, marchands, femmes, vieillards, enfants, Pierre l'Ermite, G. de Bouillon, F. Barberousse, Philippe-Auguste, Richard Cœur de Lion, chevaliers, pèlerins, Villehardouin, les Vénitiens, barons français, Frédéric II, Saint-Louis	Urbain II, seigneurs, les nobles, foule de petites gens, Pierre l'Ermite, croisade populaire, pèlerins, femmes, enfants, Godefroi de Bouillon, Baudoin, Frédéric Barberousse, Philippe-Auguste, Richard Cœur de Lion, Innocent III, Vénitiens, Saint-Louis, barons	Urbain II, chevaliers, seigneurs, hommes, femmes, enfants, adolescents, clercs, bourgeois, paysans, ordre du Temple, Hospitaliers, chevaliers Teutoniques, pèlerins, saint Louis, Venise	Urbain II, armées de chevaliers, milliers de gens du peuple, seuls ou avec leur famille, pèlerins, ordre du Temple, les Hospitaliers, chevaliers Teutoniques
<b>Organisation</b>	Partage durable entre chefs des conquêtes en Palestine et Syrie. Régime féodal transplanté.	«Petits États de Terre Sainte» (Palestine et Syrie). Régime féodal introduit.	Établissement d'États chrétiens en Terre Sainte + Système féodal et ecclésiastique.	Établissement d'États chrétiens en Terre Sainte + Système féodal
<b>Les Arabes</b>  Leur point de vue est présenté Leur dénomination  Personnages présents Vie pendant les croisades	non les Turcs, les Sarrasins, forces musulmanes, les infidèles, la résistance musulmane Saladin non	non les Turcs, les «Infidèles», les Arabes, les musulmans Saladin, l'émir de Tunis non	oui principautés arabes, réaction arabe, le gouvernement musulman, les musulmans un calife, Saladin oui	non les Turcs, réaction arabe, principautés arabes un calife, Saladin oui
<b>Quatrième Croisade (1204)</b>	Tous ces manuels parlent du pillage de Constantinople, mais aucun de la cassure entre les chrétiens			
<b>Croisades narrées</b>	1ère, 3è et 4è croisades	1ère, 3è, 4è, 7e et 8e croisades	1ère et 4è croisades	1ère et 4è croisades
<b>Conséquences - Apports des Croisades</b>	- contribuent au développement de l'Europe occidentale - affaiblissement de la féodalité au profit de la royauté (France) - enrichissement de la bourgeoisie	- épanouissement de la civilisation en Occident - affaiblissement féodalité - privilèges et libertés pour les habitants de villes - affranchissements de serfs	- les populations musulmanes traitées un peu comme des serfs - développement des échanges intellectuels et intensification du commerce entre les Arabes et l'Europe.	- les populations musulmanes traitées un peu comme des serfs - développement des échanges intellectuels et intensification du commerce entre les Arabes et l'Europe.

Pour sa part, avec sa version A, le manuel Andenmatten & Dubuis (1994) correspond aux perspectives développées par les manuels français des années 1990. S'il ne met pas en évidence la cassure causée avec la prise de Constantinople en 1204 entre chrétiens d'Orient et d'Occident, il se distingue particulièrement à propos du détournement et de l'extension des croisades ainsi que de l'évocation de la vie des populations musulmanes sous la domination croisée. Par rapport aux entreprises expansionnistes de l'Europe occidentale en Orient, il les replace dans le contexte plus large de l'expansion européenne et de sa lutte contre les Turcs. Il évoque même la chute de Constantinople en 1453 (Version A : 140). En outre, il indique que

*Les croisades ne visaient pas seulement la conquête et la défense de Jérusalem. Les Etats fondés par les croisés s'étendaient déjà sur toute la côte du Proche-Orient. Par souci stratégique, on attaqua d'autres régions pour affaiblir le monde musulman: saint Louis mena sa première expédition contre l'Égypte, et la seconde contre Tunis. (Version A : 141)*

Par contre, cette mise en perspective, l'ampleur prise par ce phénomène historique et le prolongement jusqu'à la prise de Constantinople en 1453 par les Turcs sont expurgés de sa version B. En d'autres termes, simplifier le langage et le propos dans la version A revient, dans la version B, à supprimer les éléments novateurs et proches d'une présentation plus mesurée du phénomène historique étudié.

Concernant le sort réservé aux populations musulmanes, un début de paragraphe s'y intéresse désormais brièvement, tant dans la version A que la B

*Pendant la période d'existence des Etats chrétiens, les populations musulmanes sont traitées un peu comme des serfs et les rapports entre les deux communautés sont tendus. (Version A : 141, Version B : 126)*

Pour sa part, la version A poursuit le paragraphe en atténuant ce sort :

*Toutefois les guerres sont en général moins acharnées et sanglantes qu'on ne le croit en Europe. Mais les terribles massacres commis au début par les croisés, surtout lors de la prise de Jérusalem, ont laissé des traces. (Version A : 141)*

Son homologue de la version B ne reprend pas cette deuxième partie de paragraphe et enchaîne directement avec un nouveau paragraphe repris de la version A :

*Malgré tout, les échanges intellectuels se développent. Le commerce entre Arabes et l'Europe s'intensifie et contribue à transformer le mode de vie occidental. (Version A : 141, Version B : 126)*

En reprenant la distinction opérée par Bouayed à propos des anciennes et nouvelles collections de manuels d'histoire français, ce travail de réécriture consiste également à supprimer tous les éléments du texte ou des périclives présentant une variété de points de vue, et plus particulièrement celui des Arabes<sup>171</sup>. C'est ainsi que deux périclives de chroniqueurs arabes sont supprimés aux pages 138 et 140, ainsi que deux textes relatant le massacre de Jérusalem (1099) et la source où Jean de Joinville, ami et conseiller de saint Louis, exprime les raisons de son refus de partir avec le roi de France. Dans le cas de l'évocation des massacres commis à Jérusalem et à Tyr (chronique arabe), il ne s'agit même pas d'une question de manque de place puisque ces périclives accompagnaient, en page 138, une carte des «*Etats chrétiens du Proche-Orient au milieu du XII<sup>e</sup> siècle*» et que cette même carte se retrouve seule, en page 123, accompagnée d'un espace vide correspondant à la place précédemment occupée par ces périclives.

En outre, ces périclives supprimés sont remplacés par trois nouveaux périclives. Le premier est une source chrétienne (Albert d'Aix) qui n'est autre qu'un des documents présents dans l'édition de 1968 du Badoux & Déglon. Le second est un nouveau périclive, sur fond bleu, couvrant les pages 122-123, évoquant la première croisade et fortement inspiré par le manuel Ansermoz (1938). Le dernier périclive d'un tiers de page, toujours sur fond bleu (p. 126), évoque la croisade des enfants. On retrouve la volonté de réintroduire des lectures et des éléments repris des anciens manuels. La différence principale réside désormais dans le fait que cette version ancienne est essentiellement portée par le périclive et moins par le texte principal<sup>172</sup>.

Sans nul doute, le morceau de bravoure est constitué, dans ce genre-là, par le travail de reconstitution concernant la première croisade. A l'égal de ses prédécesseurs, il aboutit à relater la croisade uniquement du point de vue chrétien. Sont réintroduits des éléments jouant sur un pathos digne de Michelet où, comme le notait Bouayed, «*le souffle de l'histoire devait aussi emporter l'imagination des élèves vers ces terres lointaines*» (Bouayed 2007 : 121). Ainsi en est-il, dans ce périclive sur la première croisade, de l'évocation du siège et de la prise de Jérusalem (1099) qui se rapproche de l'évocation proposée par le manuel Ansermoz en 1938 (tableau 30).

Cet examen de la relation des croisades par les versions A et B fournit une indication supplémentaire sur le travail de réécriture réalisé. En effet, la version B (six pages) offre un nombre de pages supérieur à la version A (cinq pages). La simplification du propos touche en premier lieu le texte principal<sup>173</sup>. Par contre, des périclives (lecture) le remplacent. Dans ce chapitre, les périclives principaux de la version B (la première croisade avec la carte, Saladin et la croisade des enfants) occupent ainsi trois des six pages consacrées à ce sujet.

---

171. Il faut noter, concernant la version A, que la présentation de différents point de vue repose sur les périclives. L'histoire du texte principal est celle d'une relation des croisades dans la perspective d'une histoire «occidentale».

172. On peut émettre l'hypothèse que, lors de la réécriture de la version B, les périclives n'étaient pas forcément soumis aux auteurs de la version A.

173. D'autant plus que le texte de la version B est en taille de caractères supérieure à la version A.

**Tableau 30: La prise de Jérusalem**

<b>manuel Ansermoz (1938)</b>	<b>Version B (1994)</b>
<p>§38. Enfin deux ans après avoir quitté Constantinople, ils arrivèrent en vue de Jérusalem. Ils n'étaient plus que 30 000, mais ils touchaient au but. La ville sainte dressait devant eux ses hauts remparts, les coupoles de ses mosquées et la masse imposante de sa citadelle. Il fallut livrer un dernier assaut. Deux gigantesques tours roulantes furent approchées des murs. Le 15 juillet 1099, les chrétiens pénétraient dans la ville. Exaspérés par les privations et les souffrances qu'ils avaient endurées, ils brisèrent dans le sang la résistance acharnée des Sarrasins. Le massacre fut terrible et ne cessa qu'à la nuit. Alors les vainqueurs, ayant déposé leurs armes, allèrent se prosterner devant le Saint-Sépulcre. Jérusalem était délivrée. (p. 51)</p>	<p>La route de Jérusalem était désormais ouverte. Les croisés parvinrent au pied des murailles le 7 juin 1099. L'assaut fut fixé au 13 juin. Il échoua. Le temps pressait. Les croisés manquaient d'eau, de nourriture et de matériel. Ils avaient déjà perdu plusieurs milliers de soldats. Sûrs que leur expédition était voulue par Dieu, ils comptaient sur un miracle pour prendre la ville: ils firent une procession autour des murailles, pieds nus et priant, espérant que les murs s'écrouleraient, comme à Jéricho, ainsi que le raconte la Bible. Mais rien de tel ne se passa. Les croisés repassèrent à l'attaque le 10 juillet et les jours suivants. Ils ne parvinrent à franchir la muraille que le 15. Durant deux jours, ils s'adonnèrent au pillage et à un effroyable carnage. Musulmans et Juifs furent massacrés. On vendit les rares survivants comme esclaves. Heureux et pleurant de joie, les croisés allèrent ensuite prier devant le tombeau du Christ. (Version B : 123)</p>

Pour conclure, les contenus des chapeaux de chapitre des versions A et B résument parfaitement l'opération qui a été effectuée lors de ce travail de réécriture entre la version A et B (tableau 31).

Dans les faits, il ne s'agit pas d'adapter un manuel en fonction d'une catégorie particulière d'élèves, mais bel et bien de retrouver une historiographie et un propos mis à mal, dans la version A, par les avancées et les travaux de la science historique. Pour y parvenir, les modifications portent sur des changements plus ou moins subtils du texte principal. Cependant, la modification du point de vue intervient surtout par l'intermédiaire des périclives de la version B. Dans un premier temps, la version B fait disparaître les périclives de la version A qui apportaient plusieurs points de vue. Dans un second temps, la version B introduit de nouveaux périclives inspirés par les anciennes collections de manuels d'histoire vaudois du secondaire. Ce procédé est à contre-courant des démarches effectuées par l'ensemble des collections de manuels romands et français de ces années-là. A ce titre, on peut la qualifier de démarche réactionnaire.

Dans le cadre de ce travail de réécriture, simplifier le langage et le propos revient à «ne pas suivre l'argumentation et la démarche historique choisie par les auteurs de la version A au profit d'une historiographie plus ancienne et d'autres objectifs d'enseignement-apprentissage».

**Tableau 31: Croisades : les chapeaux de chapitres des versions A et B**

version A (p. 137)	version B (p. 121)
<p><b>L'expansion de l'Europe occidentale</b></p> <p><i>Du XI<sup>e</sup> au XIII<sup>e</sup> siècle, parallèlement à son développement démographique et économique, l'Europe occidentale va repousser les limites qui étaient devenues les siennes au cours du haut Moyen-Age et s'intéresser à d'autres régions du monde. Ce phénomène se marque de trois manières : par une extension temporaire au Proche-Orient à l'occasion des croisades ; par un accroissement territorial de l'Europe chrétienne ; enfin, par des contacts avec l'Asie centrale et orientale, grâce à des marchands et à des missionnaires.</i></p>	<p><b>Les croisades</b></p> <p><i>A la fin du XI<sup>e</sup> siècle, le pape demande aux chrétiens de libérer Jérusalem des musulmans. C'est le début des croisades. Des Etats chrétiens sont constitués en Palestine. Deux siècles plus tard, les musulmans les auront tous anéantis.</i></p>

### 16.3 Belles histoires de la Suisse en version B

Dans la version A, l'intégration de la bataille de Sempach dans un chapitre consacré à «*La Confédération aux XIV<sup>e</sup> et XV<sup>e</sup> siècle*» (p. 158-164) avait plusieurs conséquences en comparaison des anciennes collections de manuels. Premièrement, d'événements de grande importance précédemment, les batailles de Sempach et de Naefels n'étaient plus que des événements de seconde zone d'un mouvement hissant la Confédération au statut de puissance militaire d'importance européenne. Deuxièmement, dans l'accession à ce statut de puissance militaire, les guerres de Bourgogne jouaient le rôle prépondérant. Troisièmement, au niveau intérieur, l'accent portait sur les rivalités géopolitiques et économiques existant entre cantons-campagnes et cantons-villes.

Dans le traitement de la bataille elle-même, la version A ne s'écartait guère de ses prédécesseurs, sauf que le chapitre n'était plus divisé en plusieurs points, mais en quatre paragraphes. L'élément déclencheur, Léopold III, subsistait et sa mort dénouait l'intrigue. Par contre, aucun péri-texte n'accompagnait le récit et celui de Winkelried était intégré au chapitre suivant, consacré à «*L'image de la Suisse*». Au final, cette micro-narration s'insérait dans le schéma narratif de l'ensemble du chapitre consacrant à la Confédération le statut de puissance européenne.

La réécriture de la version B de l'ensemble du chapitre aboutit à

- réorganiser le sous-chapitre consacré à «*La Confédération des huit cantons*». qui donne lieu à deux sous-chapitres: «*La Confédération des huit cantons*» et «*La bataille de Sempach*» ;
- subdiviser le sous-chapitre «*La Confédération des huit cantons*» en quatre points: a) Lucerne - b) Zurich - c) Glaris, Zoug et Berne - d) Des cantons plus puissants ;
- réintroduire trois péri-textes pour ces deux sous-chapitres ;

- supprimer l'accent précédemment porté sur les rivalités géopolitiques entre cantons-villes et cantons-campagnes qui deviennent une des conséquences secondaires des guerres de Bourgogne<sup>174</sup>.

### 16.3.1 La Confédération des huit cantons

Dans cette perspective, la transformation la plus visible consiste à développer le sous-chapitre remanié «*La Confédération des huit cantons*». En effet, dans la version A, il s'agissait d'une phrase

*Entre 1332 et 1353, les Waldstätten se lient aux communautés de Glaris et de Zoug, ainsi qu'aux villes de Lucerne, Zurich et Berne.*  
(Version A : 158)

qui devient trois points développés désormais sur trois pages comportant deux périclives composés d'une lecture et d'un tableau représentant Zurich au 15<sup>e</sup> siècle.

Alors qu'il s'agit de créer du matériel nouveau pour cette version B, le rédacteur s'inspire et puise du côté des anciens manuels. L'entrée de Zurich dans la Confédération permet de percevoir cette opération de réécriture et le rôle joué par le manuel Grandjean & Jeanrenaud dans ce travail (tableau 32).

Si cette filiation avec le Grandjean & Jeanrenaud n'était pas assez explicite, l'examen des périclives introduits dans la version B ne manquera pas de confirmer que la version B retrouve la version du Grandjean & Jeanrenaud, non pas dans sa dernière édition de 1969, mais dans sa première parue en 1941.

En effet, la version B introduit deux périclives aux pages 142 et 143 :

- une lecture avec le point consacré à l'entrée de Lucerne : *La conjuration des manches rouges*<sup>175</sup> ;
- un tableau : Zurich par Hans Leu l'Ancien (fin du 15<sup>e</sup> siècle).

---

174. Auparavant la question de ces rivalités était développée dans un sous-chapitre placé entre la Confédération des huit cantons et les guerres de Bourgogne dans le sous-chapitre intitulé «*La politique suisse au XV<sup>e</sup> siècle*». Ce sous-chapitre subsiste, mais fortement émasculé et totalement dénaturé. Désormais, avec la nouvelle rédaction, aucune rivalité ne traverse la politique suisse au XV<sup>e</sup> siècle, même la bataille de Saint-Jacques-sur-la-Birse, haut lieu des anciens manuels, disparaît avec la suppression du périclive qui figurait encore dans la version A.

175. Ce complot des manches rouges narre la conjuration, quelques années après l'entrée de Lucerne dans la Confédération, de partisans de l'Autriche. Le complot est déjoué par un jeune garçon qui surprend par hasard la conversation des conjurés et parvient à donner l'alerte dans des circonstances rocambolesques.

**Tableau 32: L'entrée de Zurich dans la Confédération dans les manuels vaudois**

Michaud (1939)	Grandjean & Jeanrenaud (1941)	Giddey (1968)	Version B (1994)
<p>a) Lucerne et Zurich (p. 25)</p> <p>[...] Ce fut ensuite Zurich qui se tourna vers les Waldstaetten. Cette ville jouissait de l'immédiateté ; elle était restée très longtemps en bons termes avec les ducs d'Autriche. Mais à la suite de troubles intérieurs, elle entra en conflit avec les nobles des environs. Les Habsbourg prirent le parti pour la noblesse ; Zurich, se sentant menacée, demanda aide aux habitants des vallées. Les Waldstaetten furent très contents de recevoir dans leur ligue cette puissante cité qui, comme Lucerne, serait pour eux une précieuse place de marché. L'alliance fut signée en 1351, et Zurich devint membre de la jeune Confédération.</p>	<p>2. Zurich (p. 20-21)</p> <p>Au XVe siècle, Zurich comptait parmi les cités importantes de l'Empire. Elle avait 12 000 habitants. Elle faisait du commerce avec les villes italiennes et rhénanes. Les industries textiles, notamment celle de la soie, formaient sa principale richesse. Les arts et les lettres y brillèrent.</p> <p>La ville avait obtenu l'immédiateté de l'empereur. Une commune bourgeoise s'était constituée. Un Petit Conseil la gouvernait ; les familles nobles y étaient seules représentées, à l'exclusion des artisans.</p> <p>En 1336, une révolution éclata. Sous la direction d'un chevalier, Rodolphe Brun, les artisans s'emparèrent du pouvoir. Brun devint bourgmestre à vie ; les corporations déléguèrent des représentants au Petit Conseil. Quelques-uns des adversaires de Brun, bannis de Zurich, s'étaient réfugiés à Rapperswil. Ils ourdirent à plusieurs reprises des complots. Une fois même, ils réussirent à pénétrer secrètement dans Zurich. Brun avait été averti ; il prit des mesures. La nuit où la conjuration devait éclater, le tocsin sonna. Un combat terrible s'engagea dans les rues, les nobles furent battus. Pour se venger, Brun incendia Rapperswil qui appartenait à une branche cadette des Habsbourg.</p> <p>Brun comprit qu'il lui fallait trouver des appuis pour résister, le cas échéant, à la maison d'Autriche ; aussi, en 1351, conclut-il une alliance perpétuelle avec Uri, Schwytz, Unterwald et Lucerne. Zurich ne tenait pas à se lier exclusivement avec les Waldstaetten, obtint le droit de conclure d'autres alliances.</p>	<p>37 Zurich (1351) (p. 40)</p> <p>Zurich était une ville impériale riche et prospère. Pendant longtemps, elle avait été administrée par des bourgeois anoblis favorables aux Habsbourg. Puis, en 1336, conduits par le chevalier Rodolphe Brun, les marchands et les artisans s'étaient emparés du pouvoir.</p> <p>Pour se maintenir à la tête de la cité, les nouveaux dirigeants avaient besoin d'appuis. C'est pourquoi, en 1351, ils s'allièrent à Lucerne et aux Waldstaetten ; cette alliance fut donc inspirée par une commune hostilité aux Habsbourg.</p>	<p>Zurich (p. 143)</p> <p>Au XIVE siècle, Zurich compte 12 000 habitants, nombre important à l'époque. C'est, comme Berne, une ville qui dépend directement de l'empereur et qui s'administre elle-même. Riche, grâce à son industrie textile et à son commerce avec les pays allemands et italiens, elle est gouvernée par un conseil composé uniquement de nobles. Les artisans, très nombreux et mécontents d'être exclus du gouvernement, se révoltent et s'emparent du pouvoir. De nombreux nobles quittent la ville et se préparent à en reprendre le contrôle. A une date convenue, ils pénètrent, de nuit, dans Zurich. La population, avertie du complot, engage le combat dans les rues. Les conjurés sont battus.</p> <p>Les Zurichois, pensant que les nobles ne laisseront pas cette révolte impunie, cherchent des alliés. Aussi concluent-ils en 1351 une alliance avec Uri, Schwytz, Unterwald et Lucerne.</p>

Dans le Grandjean & Jeanrenaud de 1941, *La conjuration des manches rouges* est indiquée dans le texte principal en lecture. En page 221 du manuel, cette lecture comprend un questionnaire consacré à l'entrée de Lucerne dans la Confédération. Par contre, cette lecture ne figure plus dans l'édition de 1969. Pour l'entrée de Zurich dans la Confédération, celle-ci est accompagnée d'une gravure en noir et blanc intitulée: *Fragment d'une vue cavalière de Zurich en 1576 (Gravure sur cuivre de Jos Murer)*. L'évolution des techniques d'impression et le coût de celles-ci ne permettaient pas l'insertion, en 1941, de documents en couleur (cartes mises à part).

### 16.3.2 La bataille de Sempach

Concernant la bataille de Sempach, les changements opérés sont nettement moins spectaculaires. Cependant le passage de la bataille dans un paragraphe autonome permet de retrouver un découpage ancien formé d'un chapitre sur la Confédération des huit cantons et d'un autre sur son extension. Deux leçons particulières peuvent ainsi être organisées au lieu d'une seule. De plus, un péritexte iconographique est introduit. Il s'agit d'une gravure couleur tirée de la Chronique de Clemens Specker (1480) et représentant la bataille avec l'épisode de la mort de Léopold III. Le livre du maître fournit le complément suivant à son propos:

*On remarquera, à gauche, les bannières d'Uri, Lucerne et probablement Schwytz, et sur la droite, la bannière autrichienne.*

Pour sa part, le texte de la version A composé de trois paragraphes relatant les causes, la bataille et ses conséquences, est subdivisé en quatre paragraphes. Dans le cadre de la réécriture, le passage suivant de la version A est supprimé

*Léopold III obtint l'aide de la noblesse régionale, que préoccupe la puissance croissante des Suisses. Des troupes venues d'Argovie, de Thurgovie, du Tyrol, d'Alsace, du Jura et de Souabe rejoignent son armée. Les cantons primitifs, renforcés par Lucerne, les écrasent, le 9 juillet 1386, à Sempach, au bord du lac du même nom. Le duc Léopold est tué. (Version A : 158)*

Il est remplacé par le paragraphe

*En 1386, [Léopold] rassemble une armée en Argovie et marche sur Lucerne. Le choc a lieu le 9 juillet, à Sempach. Les Confédérés sont victorieux.*

Cette réécriture reconstruit cette bataille comme une lutte des Confédérés seuls pour obtenir une forme d'indépendance «nationale» contre un puissant voisin : l'Autriche.

### 16.3.3 Winkelried définitivement «zappé» par Nicolas de Flue

Pour sa part, Winkelried ne réapparaît pas dans ce passage et il disparaît même du chapitre suivant consacré à l'image de la Suisse. Nicolas de Flue triomphe définitivement de Winkelried et se retrouve seul face à Guillaume Tell présenté au chapitre suivant. La version B renforce le retour en grâce, à la fin des années 1980, de Nicolas de Flue et participe à une vision œcuménique de l'histoire suisse, réconciliant tradition catholique et tradition protestante. Comme le note Peter Rück :

*L'hésitation entre le tireur d'élite et le pacifiste caractérise jusqu'à nos jours la conscience politique suisse. Le compromis est changeant. Les deux tendances sont personnifiées dès le XV<sup>e</sup> siècle par Guillaume Tell et Nicolas de Flue. Des deux héros, Guillaume Tell est de loin le plus populaire. On hésite même à accorder le titre de héros au saint ermite pacificateur du Ranft, et dans le cadre d'un colloque sur les mythes fondateurs de la Suisse, son évocation ne va pas de soi, puisqu'aucun doute ne plane sur la réalité de son existence. (Rück 1989 : 23)*

Il n'en demeure pas moins pour P. Rück que

*les deux personnages sont indissociables dès qu'il s'agit de comprendre l'idéologie politique suisse. Ils en sont les piliers vivants, et leurs caractéristiques se trouvent en quelque sorte réunies et amalgamées sous l'étiquette de la neutralité armée. (Rück 1989 : 24)*

A ces deux piliers de la neutralité armée, on peut ajouter le dernier représentant illustre de cette lignée qu'est le Général Henri Guisan (1874-1960). On ne s'étonnera donc pas que la version B du manuel consacré à l'époque contemporaine choisisse de conclure le sous-chapitre consacré à la Suisse et la guerre (1939-1945) par un nouveau périphrase, sur fond bleu, justement consacré à ce personnage. Périphrase textuel auquel est associé

- l'image traditionnelle présente dans les manuels vaudois — dès le Grandjean & Jeanrenaud — du général Guisan assermenté devant l'Assemblée fédérale, mais une image absente dans la version A ;
- un extrait du texte de son rapport après guerre présenté à l'Assemblée fédérale se rapportant au discours improvisé le 25 juillet 1940 sur la prairie du Grütli<sup>176</sup>.

Qui plus est l'entrée sur la scène politique suisse de Nicolas de Flue et Guillaume Tell intervient, pour les deux, au dernier tiers du 15<sup>e</sup> siècle et correspond à la nouvelle organisation, tant de la version A que de la version B. Cette organisation associe la Confédération des 14<sup>e</sup> et 15<sup>e</sup> siècles avec l'image de la Suisse et le livre du maître est très explicite dans ses intentions.

*Ce chapitre innove par rapport à la plupart des manuels scolaires qui présentent les légendes relatives à la fondation de la Confédération en même temps que la fondation elle-même. Il s'agit de faire comprendre aux élèves que l'identité suisse et les divers symboles et mythes qui la représentent se sont constitués, naturellement<sup>177</sup>, bien après la naissance de la Confédération, c'est-à-dire au moment où les Suisses ont pris conscience de constituer une nation distincte. (Livre du maître : 23.1)*

---

176. Extrait également présent, mais isolé, dans la version A (p. 341).

177. On appréciera à sa juste valeur ce «naturellement» dans le processus d'une construction que P. Rück qualifie d'«idéologie politique suisse».

Globalement, l'ensemble de ce travail de réécriture a comme conséquence de rééquilibrer le chapitre autour de deux pôles, quasiment élevés au rang de chapitres. Il y parvient en hissant «*La Confédération des huit cantons*» au niveau des Guerres de Bourgogne. L'un consacre une forme d'indépendance nationale avec la défaite des Habsbourg à Sempach et l'autre débouche sur la Suisse, puissance militaire européenne. La micro-narration se transforme ainsi en une narration indépendante. Le sous-chapitre consacré à «*La politique suisse au XV<sup>e</sup> siècle*», vidé de sa substance, ne forme plus qu'une simple transition ou pause narrative entre les deux.

#### 16.3.4 Les légendes nationales

L'analyse des légendes nationales de la version A avait mis en évidence un dispositif présentant, sur la page de gauche, un discours historique articulé autour de la relation «mythe et histoire» et des préoccupations historiques des années 1980 à 1990 et, sur la page de droite, la version traditionnelle figurant dans deux périclives sur fond bleu, l'un consacré à «*La légende du Grütli*» et l'autre à «*La légende de Guillaume Tell*». Très symboliquement, la vision scientifique et la version politique de l'histoire suisse s'affrontaient ainsi, tandis que la composition elle-même, avec ses encadrés sur fond bleu, attirait, en premier lieu, l'œil du lecteur sur la version traditionnelle des légendes et non sur la version scientifique, portée par le texte principal. De plus, à propos de cette même tradition légendaire, ces périclives réintroduisaient la fonction de lecture, à fort caractère obligatoire, des anciens manuels.

En fonction des éléments de réécriture déjà identifiés pour l'histoire suisse dans sa version B, la réécriture de ce chapitre devrait conduire à retrouver le texte des anciennes collections de manuels. Ce procédé devrait aboutir à effacer définitivement le discours historique des années 1980 à 1990 pour retrouver pleinement le discours du «*Sonderfall*» culminant avec l'idéologie de la *Défense spirituelle*. Le tableau 33 synthétise cette opération de réécriture selon ce plan.

De plus, le texte principal du manuel est fortement réduit puisqu'il occupe moins de l'entier de la page 153. En outre, les deux périclives demeurent *in extenso* à la suite et non plus en vis-à-vis du texte principal. Ces deux périclives occupent désormais trois pages (p. 154-156) : deux pages pour Guillaume Tell et une page pour la légende du Grütli. En fusionnant avec le texte principal, ces deux périclives en forment la continuité et ils ne s'opposent plus au discours de l'histoire savante des années 1980 et 1990. En d'autres termes, en totale opposition avec la version A du manuel, le mythe remplace l'histoire. De manière tout aussi révélatrice, le terme des «*Waldstaetten*», issu des anciens manuels, est réintroduit en lieu et place des «*cantons primitifs*» de la version A.

Concernant plus globalement le chapitre «*L'image de la Suisse*», le retour à l'univocité du discours tient également lieu de feuille de route à cette réécriture. L'organisation du texte principal avec les périclives ne manque pas d'intérêt. En effet, dans la version A, le texte principal occupe le cœur de la page et les périclives sont renvoyés dans les marges, soit de gauche, soit de droite, suivant que la page est paire ou impaire. Avec la version B, une modification intervient suivant les périclives puisque ceux-ci sont intégrés, selon une vieille méthode introduite par le Malet & Isaac et reprise dans les dernières éditions de la collection Panchaud, au sein même du texte principal.

**Tableau 33: La fondation légendaire de la Confédération dans les manuels d'histoire vaudois**

Andematten et al. (Version A) p. 168-170	Bourgeois & Rouyet (Version B) p. 153	Rosier, Michaud, Grandjean & Jeanrenaud, Giddey
<p><b>Récits héroïques</b></p> <p>Depuis la seconde moitié du XVe siècle, des récits écrits, de plus en plus nombreux, racontent d'une manière semblable les débuts de la Confédération. Le plus ancien texte connu vient de Sarnen et date de 1470 environ, Un demi-siècle plus tard, on retrouve dans tous les cantons une histoire identique.</p> <p>Du XVIe au XIXe siècle, on considéra que ces récits racontaient vraiment les origines de la Confédération. Au milieu du XIXe siècle toutefois, on commença à accorder plus d'importance aux documents contemporains des événements. Or, on constata que ceux-ci, notamment le pacte de 1291, ne mentionnaient pas les noms des héros de ces récits. Dès lors, la vérité historique de ces derniers fut mise en doute.</p> <p>Que faut-il en penser? S'agit-il d'une tradition orale, c'est-à-dire d'un récit, fondé sur la réalité, qu'on se transmet de génération en génération, et qui se déforme avec le temps? Ne s'agit-il pas plutôt d'un mythe, c'est-à-dire d'une histoire créée de toutes pièces pour représenter un phénomène?</p> <p><b>Constitution du mythe</b></p> <p>[...] Il y a des éléments historiques: les méfaits des baillis, l'alliance des trois communautés, leur volonté d'indépendance. [...]</p> <p>D'autres éléments datent de l'époque où le mythe s'est formé. C'est le cas des châteaux de la région [...]</p> <p>Enfin, l'histoire de Guillaume Tell nous donne un exemple des emprunts qu'on peut faire aux contes et légendes. Des aventures identiques à celles de Tell se trouvent en effet ailleurs: des archers héroïques apparaissent souvent dans des contes germaniques et nordiques.</p> <p>C'est ainsi qu'une chronique danoise du XIIIe siècle raconte les exploits d'un certain Toko [...].</p> <p><b>Fonction du mythe</b></p> <p>[...] Les mythes apparaissent quand on en a besoin : avant Sempach, on n'était pas conscient que la Confédération constituait un nouveau pays. On n'avait donc pas de raison de faire le récit de sa fondation. Ce n'est pas un hasard si les premiers textes apparaissent au XVe siècle, lorsque l'identité suisse prend forme.</p>	<p>Les grands faits de l'histoire sont souvent embellis par des légendes.</p> <p>Transmis de génération en génération, récits et chansons subissent inévitablement des transformations au fil des ans. L'histoire de la Suisse n'y échappe pas. La résistance des Waldstaetten, malgré la petitesse de leur territoire, face à la puissante maison d'Autriche, avait de quoi frapper les imaginations. Les textes relatant la naissance de la Confédération ont été écrits près de deux siècles après les événements qu'ils racontent.</p> <p>Ces histoires ont-elles une origine réelle, ou sont-elles des récits nés de l'imagination populaire?</p> <p>Certaines d'entre elles ne correspondent pas aux rares textes de l'époque qui nous sont parvenus. Les noms des personnages dont elles parlent ne figurent pas tous dans les documents de la fin du XIIIe et du début du XIVe siècle.</p> <p>Une histoire légendaire de la Confédération s'est donc peu à peu constituée. Elle a emprunté des éléments à des récits provenant d'autres pays. Par exemple, l'aventure de Guillaume Tell se retrouve dans une chronique danoise du début du XIIIe siècle, où un certain Toko accomplit des exploits semblables à ceux de notre héros national.</p>	<p>Les grands faits de l'histoire ont été souvent embellis par la légende. (Rosier 1911 : 46)</p> <p>Des récits se transmettant de père en fils donnèrent lieu à des traditions et à des chants, tels que la ballade de Tell, [...] (Rosier 1911 : 46)</p> <p>La tradition a gardé le souvenir de plusieurs révoltes des Waldstaetten. (Grandjean &amp; Jeanrenaud 1941 : 8)</p> <p>Autour de ces événements se créèrent peu à peu des légendes, qui se racontent de père en fils, transformés et embellies par les générations successives. Elles ne furent mises par écrit que deux siècles après les événements auxquels elles se rattachent. (Giddey 1957 : 31)</p> <p>Il est impossible d'établir nettement, dans ce récit, la part de la légende et celle de la vérité. (Rosier 1911 : 46)</p> <p>Ces récits, rédigés plus de deux siècles après les événements qu'ils narrent, correspondent peu aux documents qui nous sont parvenus. Par exemple dans les actes du XIIIe siècle, on ne trouve pas les noms de Guillaume Tell et de Gessler. (Grandjean &amp; Jeanrenaud 1941 : 8)</p> <p>Leurs récits donnèrent naissance à des légendes, [...] (Michaud 1939 : 20)</p> <p>Quant à la légende de Tell, c'est celle de l'habile archer, qui n'est pas particulière à la Suisse, mais se retrouve dans les traditions d'autres pays. (Michaud 1939 : 23)</p> <p>Nous aimons les grandes figures de Guillaume Tell, Walter Furst, Werner Stauffacher, Arnold de Melchtal, qui personnifient l'amour de la patrie et la lutte pour la liberté. (Rosier 1911 : 46)</p>

Ainsi en est-il du périphrase suivant :

*Lorsqu'un nouveau canton entre dans la Confédération, il cherche à adopter la nouvelle façon de prier. Ainsi, Bâle dont l'adhésion date de 1501, obtient l'an suivant d'un évêque de pouvoir prier comme les Suisses.*

*«Depuis très longtemps, une habitude louable s'est développée parmi les Confédérés de prier à genoux et les bras étendus en forme de croix, en souvenir de la Passion du Christ. A leur exemple, les autorités de Bâle nous ont demandé de les autoriser.» (version B : 152)*

qui fait directement suite à la phrase suivante du texte principal :

*Pour bien montrer le rejet de la féodalité, où le vassal prête serment à son seigneur en joignant les mains, les Suisses prient les bras en croix. (version B : 152)*

La fonction du document qui sert de preuve au discours du manuel réapparaît alors que la version A cherchait aussi à offrir avec ses périphrases des points de vue multiples, voire opposés.

Concernant le point consacré au caractère suisse, un autre principe de fonctionnement des anciens manuels et de l'imagerie traditionnelle, culminant avec la *Défense spirituelle*, est réintroduit avec la construction d'un discours basé sur le «*Nous et les Autres*». Cette manière de faire interfère avec le programme général de la version A. Celui-ci passait d'un récit qui construisait le national à une narration qui construit l'international (Herrmann 2005) et intègre les pages d'histoire suisse à une histoire européenne.

Ainsi, la phrase suivante de la version A (p. 167)

*La société médiévale était très hiérarchisée [...]*

est remplacée, dans la version B (p. 152) par

*Alors que toute l'Europe vit dans le système féodal, les Confédérés refusent souverains et nobles, et se gouvernent eux-mêmes.*

alors que dans le même temps, la version A précisait quelques lignes plus bas

*Bien que certains Confédérés soient des nobles ou des habitants des villes, tous acceptent comme idéal les valeurs paysannes [...]*

Non seulement la version B produit un contresens historique, mais celui-ci est lourd de conséquences. Ce faisant, la Suisse est hissée au rang de *Sonderfall*, d'une entité post-féodale, alors qu'il n'en est rien. En outre, le manuel sous-tend que la forme politique et sociale de la Suisse serait différente et qu'elle s'opposerait à une Europe restée féodale. Dans ce passage, l'Europe se substitue ainsi à l'ennemi héréditaire qu'était l'Autriche ou les Habsbourg. Autrement dit, dans le «*Nous et les Autres*», l'Europe prend la place des Autres. Le discours de la version B est ainsi contaminé par le discours idéologique de la droite réactionnaire et populiste du début des années 1990<sup>178</sup>.

---

178. Discours qui depuis n'a cessé de se développer en Suisse.

#### 16.4 Quand réécrire équivaut à reproduire les vieilles antiennes

Dans le contexte de l'histoire suisse, la réécriture des deux chapitres étudiés a pour conséquence de vider de sa substance et de dénaturer la vision historiographique proposée par la version A. La version B en revient à l'historiographie des anciens manuels. Parmi les anciens manuels, la filiation est plus que fortement réintroduite avec le manuel Grandjean & Jeanrenaud, voire le manuel Rosier, tous deux destinés, à leur époque, aux élèves de l'école primaire.

Dans ce contexte, et concernant l'histoire suisse, simplifier le langage et le propos revient à retourner en 1941 dans le giron de la *Défense spirituelle* sous une forme renouvelée post-Guerre froide. Dans ce contexte également, le pacte avec le lecteur est trahi et peut s'apparenter à une forme fort subtile de malhonnêteté intellectuelle.

Par ailleurs, la version B apporte un éclairage sur la révision idéologique qui est en cours, à droite de l'échiquier politique, après ou parallèlement à l'échec de l'adhésion de la Suisse à l'Espace économique européen. Cette révision emboîte, consciemment ou non, le pas à l'idéologie que ne cesse de marteler la droite réactionnaire et populiste de ce pays. Celle-ci, par ailleurs, réagence le discours de la *Défense spirituelle* et celui développé, selon la formule d'Hans-Ulrich Jost (Jost & Pavillon 1992), par les avant-gardes réactionnaires de l'entre-deux-guerres.

Pour l'histoire suisse, le récit, pour ne pas dire le réduit, national traditionnel est réintroduit silencieusement, ainsi que la filiation avec le discours produit en 1569 par Aegidius Tschudi, puis repris par Jean de Müller. A ce titre, il est frappant, plus particulièrement pour les légendes nationales, de retrouver encore et toujours des ilots textuels directement issus, mais jamais contextualisés ou identifiés comme tels, de ces vénérables ouvrages. En reconstruisant notre rapport sur un «*Nous et les autres*» où l'autre est l'ennemi et où la Suisse s'inscrit dans un dessein divin, c'est l'évolution de nos rapports avec l'Europe et plus particulièrement l'Union européenne qui est ainsi balisée au plus grand profit de la droite réactionnaire et populiste. C'est bien à une remise à l'ordre, après les doutes et les remises en question des années 1970 et 1980, à laquelle nous assistons et c'est la voie de l'*Alleingang* (voie solitaire) qui se profile à l'arrière-plan.

Plus généralement, en y associant nos observations sur deux chapitres d'histoire générale, le plan de réécriture est cohérent dans les deux cas. En effet, nous y relevons déjà qu'il s'agissait de retrouver l'ancienne historiographie des manuels et de nier les avancées et les travaux de la science historique. Pour y parvenir, les modifications portaient sur des modifications, plus ou moins subtiles, du texte principal et des changements dans les périclives proposés. Concernant ces derniers, les périclives apportant d'autres points de vue disparaissaient et de nouveaux étaient introduits inspirés par les anciennes collections de manuels d'histoire vaudois du secondaire et, en histoire suisse, du primaire. Le caractère réactionnaire de la démarche s'en trouve confirmé.

Or, ces outils intellectuels sont censés aider les élèves à se mouvoir dans la société de la fin du 20<sup>e</sup> siècle et à aborder les enjeux et défis de leur présent. Cela d'autant plus que, dès la deuxième édition, seule la version B sera utilisée dans les établissements secondaires. Quant à nos rapports avec le monde extra-européen, en proposant une telle version surannée, les élèves ne pourront que trouver, par la suite, certaines familiarités avec la thèse du choc des civilisations propagée par Samuel Huntington à partir de 1996 en anglais et 1997 en français.

Globalement, on ne peut guère parler d'une adaptation de la version A, mais de l'élaboration d'une nouvelle version des manuels. De la sorte, la vieille dichotomie entre une histoire offerte aux élèves du primaire et celle offerte à ceux du secondaire est réintroduite. En effet, nous avons déjà pu observer à propos notamment du manuel Grandjean & Jeanrenaud que ces simplifications tendaient à produire avant tout des discours de vérité sous couvert de justification pédagogique. Ce processus conduisait à l'élaboration d'un récit national univoque, éloigné des discours et des débats de la science historique, et où il s'agissait de taire toute contestation du pouvoir établi en évacuant toute trace de conflits sociaux possibles ou en les discréditant.

Par ailleurs, la comparaison du manuel primaire Grandjean & Jeanrenaud avec son homologue du secondaire, le manuel Michaud, tendait à faire apparaître que deux types d'histoires étaient proposées en définitive aux élèves: l'une pour l'élite, une autre pour le reste. Le manuel d'histoire participe ainsi à la reproduction des élites. Avec les versions A et B, le programme, et donc le genre du manuel, est resté le même.

# Conclusion

Deux axes principaux d'analyse étaient à l'ordre du jour de notre travail et étaient formulés dans son titre. En premier lieu, l'autorité du discours renvoyait aux formes et moyens qui permettent au manuel d'histoire vaudois d'être légitime et légitimé à exercer son magister. En second lieu, le discours de l'autorité s'attache aux moyens par lesquels l'institution scolaire diffuse sa vision de l'histoire et de la société au travers du manuel.

Dans notre conclusion, il s'agit pour nous maintenant de synthétiser les résultats de notre travail en traversant à nouveau nos deux axes d'analyse initiaux et de reprendre les principales hypothèses développées en introduction.

Deux hypothèses principales sous-tendaient l'ensemble de notre travail.

En premier lieu, les manuels primaires et secondaires produiraient des signes d'autorité différents pour être reconnus comme tels par leurs destinataires. En second lieu, nous avons formulé l'hypothèse que les discours pédagogique et historique sont construits différemment selon que le manuel est destiné aux élèves du primaire ou aux élèves du secondaire vaudois.

Cette différenciation aboutirait à la construction de deux visions différentes du monde alors même que ces manuels sont destinés à des élèves de même âge. Une vision serait offerte aux élèves des classes populaires et moyennes et l'autre à la future élite. Loin d'être un parti-pris pédagogique, cette manière de procéder du manuel d'histoire vaudois le conduirait à participer de la sorte à une forme de ségrégation scolaire et sociale des élèves.



## **17. L'autorité du discours des manuels d'histoire vaudois**

Avant même de débiter l'étude des manuels primaires et secondaires parus à la fin des années trente, la présentation des deux collections mettait déjà en évidence que l'histoire à laquelle les élèves avaient accès à travers eux ne construirait pas un rapport au monde identique pour des élèves âgés de 10 à 16 ans, mais répartis dans des ordres scolaires différents. En effet, basés sur le programme du primaire, les manuels Grandjean & Jeanrenaud n'envisagent l'histoire pour une catégorie d'élèves que sous l'angle unique de l'histoire suisse, alors que la collection Gilliard du secondaire offre aux autres en premier lieu une histoire générale en trois volumes à laquelle est adjoint un manuel d'histoire suisse.

L'étude simultanée des jaquettes de couverture du manuel secondaire d'histoire suisse Michaud et de son équivalent pour le primaire, le Grandjean & Jeanrenaud, indique une construction différente dans l'appréhension même de l'histoire suisse à l'école vaudoise.

Dans le cas du manuel secondaire, celui-ci appartient à la catégorie de l'abrégé et se réfère au mode de l'histoire universitaire. Il s'agit de mettre les élèves dans la position de l'apprenti historien et cela est signifié par une jaquette reproduisant une source historique.

Pour son homologue du primaire, c'est le modèle du livre de jeunesse et de ses vignettes illustratives qui est à l'œuvre. Cet aspect illustratif du livre de jeunesse est renforcé à l'intérieur par le grand nombre de documents images qui agrémentent l'ensemble du manuel. Le souci d'historicité n'apparaît pas ici. En outre, la jaquette en couleurs nous promet des histoires viriles et belliqueuses portées par le fier soldat trônant au premier plan.

L'essentiel de l'étude des autres éléments constitutifs de l'organisation et du contenu des ces deux collections de manuels ne feront par la suite que renforcer cette dichotomie initiale.

D'un côté, nous avons un manuel secondaire dont le cadre référentiel principal est celui de la scientificité du discours. Celle-ci transparait notamment au travers du choix des rares documents intégrés et par la présence de traces d'histoire savante au sein du texte principal. L'absence de résumés et de questionnaires offre une large marge de manœuvre aux enseignants du secondaire qui l'utiliseront.

De l'autre, nous observons un large cadrage de l'activité de l'enseignant et de l'élève du primaire. Ce cadrage apparait au travers des révisions insérées à la fin de chaque année scolaire et des questions accompagnant les chapitres ainsi que les documents iconographiques du Grandjean & Jeanrenaud. De plus, les chapitres sont organisés sur la base du schéma narratif classique, composé d'une situation initiale, des complications et d'une nouvelle situation finale d'équilibre.

Par contre, l'étude des péricontextes iconographiques offre plus de contrastes, même si les deux manuels accordent une même importance à l'étude des cartes historiques et une centration première sur une histoire politique et militaire.

Dans le Grandjean & Jeanrenaud, l'utilisation large de documents photographiques ou de reproductions de tableaux offre une ouverture du manuel primaire en direction de la vie quotidienne et d'une histoire économique et sociale. Ces aspects sont plus prononcés pour l'étude de la période contemporaine. Du côté du manuel secondaire Michaud, l'étude des légendes des péricontextes nous renvoie à une utilisation des documents donnant à voir le travail et les outils de l'historien pour les élèves. En effet, celles-ci fournissent des commentaires d'ordre archivistique ou des commentaires historiques de document. Pour sa part, le manuel du primaire occulte ces dimensions. Dans tous les cas, nous avons pu constater que les péricontextes iconographiques, au même titre que les questions ou exercices, ne fournissaient pas de point de vue divergent par rapport au texte principal du manuel. Enfin, la fonction d'apprentissage des péricontextes iconographiques du manuel primaire prédomine alors que, pour le manuel du secondaire, c'est la fonction référentielle qui s'impose. On retrouve donc la dichotomie initiale constatée entre nos manuels primaire et secondaire.

Ces deux manuels construisent donc différemment leur légitimité à l'égard de l'enseignement de l'histoire.

Du côté du manuel primaire, il s'agit de baliser le travail de l'enseignant et le parcours de l'élève en leur fournissant un objet global et clos comprenant les documents, les exercices et les révisions nécessaires à la mémorisation du texte principal du manuel.

Du côté du manuel secondaire, celui-ci produit les signes nécessaires pour se rattacher aux pratiques de l'histoire savante et universitaire sous la conduite d'un enseignant, issu de l'Université, disposant d'une grande marge de manœuvre et pour des élèves promis à rejoindre cette même Université. Si les enseignants avaient envie de remettre en cause cette compétence-là, le choix du directeur de collection, Charles Gilliard, la provenance et le parcours des auteurs les remettraient à l'ordre. En effet, ceux-ci sont légitimés par leurs parcours d'enseignants et leurs lieux d'enseignement : collège classique cantonal, Ecole professionnelle et commerciale, Gymnase classique cantonal et Université de Lausanne. Charles Gilliard est même l'unique professeur d'histoire de l'Université au moment de la conception de la collection.

En 1957-1958, la collection Panchaud prend le relais de la collection Gilliard et se caractérise par une évolution du modèle de l'abrégé pour se transformer véritablement en manuel scolaire. Cette collection laisse entrevoir les débuts d'un rapprochement en direction du manuel du primaire et le début d'une didactisation du manuel scolaire secondaire. Cette évolution se manifeste déjà par le choix du directeur de la collection, Georges Panchaud, professeur de pédagogie et non d'histoire à l'Université de Lausanne. L'ouverture du collège à une nouvelle catégorie d'élèves, en raison de la réforme scolaire de 1958, peut expliquer une telle évolution.

Cependant, l'observation du format de chacun des manuels de la collection nous indique que plus les élèves sont âgés et plus les manuels diminuent en taille pour se rapprocher davantage d'ouvrages de nature historique.

Globalement, cette évolution reste néanmoins restreinte, car cette didactisation poursuit un objectif différent de la didactisation mise en œuvre par le manuel Grandjean & Jeanrenaud. En effet, son objectif est de mieux initier l'élève du collège à la démarche historique. Une partie des nouveautés s'inspire d'ailleurs de la collection française de manuels scolaires Malet & Isaac en intégrant, au sein du texte principal, des citations et des extraits de sources historiques.

D'autre part, si des exercices sont également introduits, ceux-ci visent autant la mémorisation du texte principal que le développement de savoir-faire de l'historien. Ces exercices proposent de dater, classer, rechercher de l'information dans diverses sources, de réaliser un résumé et de réaliser une carte, une chronologie ou un schéma.

La différence reste fondamentale entre les visées des deux manuels. D'autant plus que le manuel du primaire connaît également, en 1955, une révision qui voit apparaître en son sein des résumés, mais sans modifier la nature des exercices présents dans le sens de ceux prévus par le manuel du secondaire.

Au final, les enseignants et les élèves sont un peu plus guidés dans leur travail. La collection est, à la fois, influencée par ses équivalents français et son homologue du primaire. Cependant, en demandant aux élèves du secondaire d'utiliser d'autres outils (dictionnaire, encyclopédie, atlas), le manuel met les élèves en rapport avec d'autres sources et discours possibles issus du savoir historique. Il ne s'agit pas d'un univers clos tel qu'au primaire. Les élèves de collège peuvent développer une certaine autonomie dans la constitution de leur savoir historique et ils peuvent même donner leur avis. En outre, la notion de travail sur des sources historiques est initiée au travers des périclives iconographiques. La réalité de la discipline enseignée diffère donc toujours entre les deux ordres scolaires. De plus, désormais, le volume spécifique d'histoire suisse disparaît et les chapitres d'histoire suisse sont intégrés dans les volumes d'histoire générale. Par ailleurs, le troisième volume de la collection s'ouvre en direction de l'histoire économique et sociale pour la période contemporaine. Néanmoins, le modèle de la leçon d'histoire au secondaire, comme au primaire, reste centré sur le modèle d'un discours historique dispensé soit par le maître, soit par le manuel. L'autonomie de l'élève dans l'appréhension de son savoir reste toute relative.

Alors que nous aurions pu nous attendre — à la suite de la réforme scolaire de 1984 fusionnant les ordres scolaires primaire et secondaire — à une nouvelle collection de manuels d'histoire réunissant définitivement nos deux modèles de manuel d'histoire, il n'en sera rien avec la publication, en 1994-1996, de la collection Bourgeois & Rouyet. Bien au contraire.

Dans le cadre de notre comparaison du travail de réécriture entre les versions A et les versions B des volumes de cette collection, notre étude portant sur leur intertextualité nous a permis d'identifier que ce travail — sous couvert d'adapter le discours de la version B pour la catégorie d'élèves correspondant aux anciens élèves du primaire — remettait dans les faits et à jour des discours produits par les anciens manuels primaires à propos de l'histoire suisse. De plus, ce ne sont pas seulement des intertextes issus du manuel Grandjean & Jeanrenaud de 1941 qui apparaissent, mais également des intertextes issus du manuel précédent, le manuel Rosier, datant de 1911. En conséquence, le discours produit en histoire suisse reste celui issu du programme confédéral de la *Défense spirituelle* de 1938.

Par ailleurs, notre étude sur les pages de ces manuels consacrées aux Arabes et à l'islam ainsi qu'aux croisades, nous a permis de réaliser que, si la version A tendait à permettre l'émergence de plusieurs points de vue, notamment à l'aide des périclives accompagnant le texte principal du manuel, on retrouvait avec la version B une univocité du discours et une schématisation de l'histoire comparable à celle travaillée par le manuel Grandjean & Jeanrenaud.

Dans ce cadre-là, les transformations opérées, tant sur la réécriture du texte principal qu'en changeant les périclives accompagnant ce dernier, aboutissent à supprimer certains éléments de l'historiographie récente et à réintroduire des éléments historiographiques périmés des anciennes collections primaires (histoire suisse) et secondaires (histoire générale). Alors que les points de vue différents étaient apportés dans la version A par les périclives, ceux-ci sont remplacés dans la version B par des périclives issus des anciennes collections de manuels vaudois. Cela entre en totale contradiction avec les démarches suivies par l'ensemble des manuels d'histoire romands ou français qui paraissent à la même époque.

Si l'on s'attache plus particulièrement à l'histoire suisse proposée aux élèves par la version B, le discours historique s'articule sur l'antienne «Nous et les autres» qui compose l'imagerie traditionnelle portée par le discours de la *Défense spirituelle*. Pour sa part, le discours historique proposé par la version A tendait à intégrer les pages d'histoire suisse à une histoire européenne et donc à faire évoluer le roman national en un récit construisant l'international. Ce sont deux rapports au monde différents qui sont ainsi et toujours proposés aux élèves de même âge, mais qui suivront ensuite des parcours différents après leur scolarité.

Cet ensemble de constats va donc dans le sens de notre hypothèse de départ : loin de n'être qu'un parti-pris pédagogique, cette orientation différente des manuels d'histoires vaudois du primaire et du secondaire participe à une entreprise plus large.

## **18. Discours d'autorité ou comment l'autorité vient au discours**

En introduction à notre travail, nous postulons que cette visée serait l'expression d'une forme de ségrégation scolaire et sociale. Certains éléments donneraient ainsi à penser que le manuel d'histoire vaudois participerait à la reproduction sociale et à une non-remise en cause de l'ordre social établi. A ce titre, le pouvoir se servirait de cette histoire pour mieux imposer une double vision du monde.

Préalablement, cette partition du monde est déjà le fait de l'organisation scolaire vaudoise elle-même dans laquelle nos manuels s'inscrivent et apportent leur contribution. De plus, cette ségrégation perdure sur l'ensemble de la période étudiée puisque à la division des élèves en trois ordres scolaires (Collège, Primaire supérieur et Primaire) se substituent les trois voies (Voie Secondaire Prégymnasiale, Voie Secondaire Générale et Voie Secondaire à Options) de la réforme scolaire adoptée en 1984. Dans les années trente et jusqu'en 1986, les cloisons sont même étanches et la voie universitaire reste réservée aux élèves du secondaire. Cette division tripartite préfigure en quelque sorte la division de la société entre patrons (collège), contremaîtres (primaire supérieur) et ouvriers (primaire).

La conception différente des manuels entre un manuel primaire, prolongement du monde de l'enfance et de la littérature enfantine, et un manuel secondaire, déclinaison des ouvrages universitaires et initiant à la méthode historique, participe à l'élaboration d'un capital historique, culturel et symbolique différencié. La fréquentation de maîtres issus de l'Université et des mêmes classes sociales ou celle de maîtres issus des classes moyennes ou populaires, interdits de formation universitaire, participe au même mouvement de ségrégation scolaire et de constitution d'un capital social différencié.

Au-delà des aspects structurels de l'objet manuel, l'univocité du discours des manuels efface les marques de l'énonciation historique et rend difficile la vérification de cette ségrégation au sein du discours même des manuels. En outre, l'univocité du discours des manuels permet d'exclure un autre possible et correspond bien aux remarques de Bourdieu (1982 : 155) sur la volonté des dominants d'imposer le conformisme social au moyen d'un discours d'évidence, non marqué politiquement et caractérisé par une rhétorique pseudo-impartiale. En d'autres termes, ce discours historique univoque cherche à imposer que chacun reste bien à la place que la société lui attribue.

De plus, en quelques occasions, nous avons pu observer que le manuel d'histoire secondaire participe à la préservation de l'élite dans une perspective de lutte des classes. C'est le cas pour le manuel Michaud et son évocation négative de la Grève générale de 1918. A son tour, quelques décennies plus tard, le manuel Chevallaz n'entrevoit, comme le manuel Michaud, le mouvement ouvrier suisse que placé sous l'influence négative de révolutionnaires étrangers. Les «vrais» Suisses ne peuvent remettre en cause l'ordre social établi.

De même, le Chevallaz place l'histoire suisse hors des conflits de son temps ; elle ne connaît par exemple pas l'écho des révolutions sociales de 1848 et elle forme une île préservée des bruits et de la fureur du monde. L'*Alleingang* n'est ici pas loin. En outre, le Chevallaz préserve même la Suisse de tout regard critique sur l'attitude de la Suisse officielle pendant la Deuxième Guerre mondiale.

Pour sa part, le manuel Badoux & Déglon pêche lui aussi par omission en évoquant les corporations de Bâle et de Zurich tout en taisant la présence de seigneurs, de paysans, de serfs ou de bourgeois dans nos contrées helvétiques. La Suisse ne peut être le produit que d'une démocratie alpine, agraire et égalitaire dont l'histoire démarre sur une prairie par le serment des trois Suisses au bord du lac des Quatre-Cantons.

Certains silences sont également parlants dans le manuel primaire. Il en est ainsi de son silence concernant le conflit ville-campagne au sein de l'ancienne Confédération jusqu'à l'actuelle ou de l'absence d'évocation de la Grève générale de 1918.

Enfin, notre démonstration ne serait pas aussi convaincante sans notre travail sur la réécriture opérée par les versions B de notre dernière collection Bourgeois & Rouyet. Ce travail de réécriture revient à vider de sa substance et à dénaturer la vision de l'historiographie proposée par la version A. En procédant de la sorte, deux visions du monde continuent à être proposées aux élèves selon qu'ils inscriront leur devenir dans une trajectoire universitaire ou non. La suppression de toute ambiguïté réintroduit, pour une catégorie d'élèves, un récit national univoque permettant au manuel et à l'institution de taire toute contestation du pouvoir établi et toute remise en cause sociale.

Pour prolonger notre travail, il serait aussi utile d'examiner d'autres manuels secondaires et primaires relatifs à d'autres disciplines scolaires pour observer de quelle manière ceux-ci participent, ou non, à cette entreprise de cette ségrégation scolaire et sociale. A titre d'exemple, il serait intéressant d'analyser les exercices d'orthographe en français. Dans notre souvenir, les exercices d'orthographe proposés aux collégiens s'appuyaient sur des phrases d'auteurs classiques alors que celles proposés aux élèves du primaire étaient en lien avec la vie pratique. Ils offraient là aussi des visions du monde extérieur ainsi que des outils langagiers différents. De même, pour les langues étrangères, le choix des méthodes d'apprentissage différait. Il serait également intéressant de mesurer l'impact de la réforme de 1984 sur la production des matériels scolaires et du maintien ou non — et sous quelles formes — de la dichotomie entre école primaire et école secondaire. En effet, par exemple, le matériel de français était différent selon les voies pour des justifications comparables à celles avancées par les directeurs de la collection Bourgeois & Rouyet. Pour leur part, les manuels en géographie étaient identiques à partir des années 1980 (collection Bär).

Dans la troisième partie de notre travail «Comment l'autorité vient au discours», l'ensemble de nos études de cas porte sur les rapports entre le pouvoir (l'autorité) et l'histoire scolaire. La conception même des manuels d'histoire et de leurs genres participe à la construction de cette prédominance du discours politique sur le discours historique. De cette manière, on comprend mieux comment, à partir des deux légitimités, celle du pouvoir et celle de l'histoire, l'objet manuel utilise la deuxième pour mieux imposer la première.

A ce titre, le statut du discours historique de nos manuels d'histoire et la question de leur intertextualité se situent à l'intersection de ces deux champs que sont l'autorité du discours et le discours d'autorité.

Ainsi, avec l'analyse du chapitre du manuel Grandjean & Jeanrenaud consacré aux guerres de Sempach et de Naefels, les résultats mettent en évidence que l'organisation du chapitre s'appuie sur le schéma narratif classique. Nous nous retrouvons ici dans le cadre parfait d'une histoire-narration renforcée par un discours historique uniformément assertif et constatatif, ne connaissant pas la négation et où tout signe d'un discours en "je" est absent.

Dans le même temps, notre étude du fonctionnement global du Grandjean & Jeanrenaud indique que cette histoire-narration est sous-tendue par une histoire-argumentation basée sur une macro-conclusion exemplifiée dans les différents chapitres du manuel. Cette macro-conclusion peut se résumer sous la forme suivante : la discorde a toujours causé le malheur de la Suisse et mènera à sa disparition alors que le salut de cette dernière réside dans l'union de tous les Suisses (au-delà de leurs différences confessionnelles, linguistiques, politiques ou sociales).

Cette argumentation du manuel doit être replacée dans son rapport au discours officiel de 1941, articulé autour du concept de la *Défense spirituelle*. Ce patronage a ainsi mis en lumière le discours diffusé, au sein du manuel, par l'institution scolaire d'un récit national scolaire qui deviendra canonique. En effet, ce récit s'adaptera, par la suite, au contexte de la Guerre froide ; le péril communiste remplacera alors le spectre de l'Allemagne nazie. Cette forme choisie d'une argumentation narrativisée exclut tout discours autre et transforme le récit historique en discours de vérité.

Pour sa part, l'incroyable durabilité de nos collections de manuels, soit plus de quarante ans pour le manuel Grandjean & Jeanrenaud et trente ans pour la collection Panchaud, renforce ce discours de vérité et rend difficile toute évolution ultérieure de ce discours. S'y ajoute le fait, pour le Grandjean & Jeanrenaud, que ses fondations remontent au manuel Rosier de 1911.

Ce discours officiel perdure, au sein des manuels d'histoire vaudois, jusqu'à la dernière version étudiée, soit la version B de la collection Bourgeois & Rouyet qui n'hésite pas, suivant les cas, à reprendre elle aussi le discours du manuel Rosier de 1911. Seule la version A diffère quelque peu pour replacer, cette fois-ci, l'histoire suisse sous l'égide de la formation et de la construction européennes.

Située à la charnière de l'ouverture de la Suisse à l'Europe et de la tentation du repli sur soi, les versions A & B de la collection Bourgeois & Rouyet symbolisent cette tension et les deux attitudes principales qui agitent les autorités et la population suisse à l'égard de l'Europe. D'un côté, la rédaction de cette dernière collection de manuels débute alors que le Conseil fédéral, les Chambres fédérales et plus particulièrement encore la Suisse romande souhaitent intégrer l'Espace économique européen (EEE). De l'autre, la fin de sa rédaction et la parution de la collection interviennent alors que l'échec de l'EEE est consommé et qu'un repli identitaire pointe.

Symboliquement, la version A originelle développe un discours adapté à l'intégration européenne telle que recherchée par l'EEE alors que la tentation de l'*Alleingang* affleure à la lecture de la version B. Cette dernière reprend à son compte le discours de la *Défense spirituelle* d'avant-guerre, prolongé par la Guerre froide. Le récit national scolaire, sous sa forme canonique, connaît donc une nouvelle adaptation au contexte politique, international et idéologique. Cette version B des manuels Bourgeois & Rouyet ouvrirait alors une nouvelle époque des rapports de la Suisse avec l'extérieur et ses voisins où l'Europe, comme l'islam, formeraient la nouvelle menace de désunion qui ne manquerait pas à terme d'être fatale à notre pays.

L'arrivée de l'acteur «Europe» au sein de la collection Bourgeois & Rouyet souligne à quel point l'écriture du manuel d'histoire vaudois est liée à l'actualité et aux préoccupations politiques helvétiques du moment : menace de l'Allemagne nazie en 1941, Guerre froide en 1957-1958 et question de l'intégration européenne dans les années quatre-vingt-dix. Le discours du manuel d'histoire vaudois évolue donc en fonction du contexte international, idéologique et politique au sein duquel la Suisse se meut et il reprend essentiellement le discours officiel des autorités. Dans tous les cas, l'histoire suisse à l'école se construit toujours dans un rapport du «Nous et l'Autre» (des Habsbourg jusqu'à l'Europe aujourd'hui). Cet Autre représente, notamment dans les manuels d'histoire, le danger susceptible de nous diviser et de remettre en cause notre *Sonderfall*. En cela, le discours éducatif ainsi diffusé par nos manuels est, à notre avis, un vecteur important de notre psyché collective qui nous empêche d'aborder sereinement l'Autre et le monde extérieur. Finalement, la politique officielle extérieure de la Confédération et notre rapport aux Autres sont plus prégnants dans l'écriture des manuels d'histoire que les avancées de la recherche historique.

La nécessité d'intégrer les résultats de la science historique se heurte aux anciennes collections de manuels d'histoire et doit aussi composer avec elles. En effet, les nouvelles collections entretiennent des liens particuliers de filiations plus ou moins explicites avec les anciennes. C'est ainsi que la réécriture de la légende d'Arnold de Winkelried et celle des légendes nationales par le manuel Giddey s'appuient et reprennent le texte de leur prédécesseur, le manuel Michaud et même celui du manuel Grandjean & Jeanrenaud. Sa visée consiste ici principalement à améliorer l'efficacité de la transmission de ces légendes. Dans d'autres cas, les auteurs opèrent également un mixte entre plusieurs manuels. Ainsi, le manuel Badoux & Déglon (1958) puise-t-il, concernant l'architecture religieuse musulmane, à la fois chez son prédécesseur, le manuel Ansermoz (1958) et dans le manuel français Malet & Isaac.

Néanmoins, des ruptures peuvent apparaître. Elles concernent principalement les manuels du secondaire traitant de l'Époque contemporaine. Le manuel Chevallaz (1958) institue le genre dans l'espace vaudois et octroie, pour la première fois au secondaire, une place particulière et nouvelle à l'histoire économique et sociale. Le manuel argumente son propos autour du rôle moteur joué par le progrès technique depuis la Révolution industrielle dans l'évolution de la société en Europe et ailleurs. Par là même, il s'oppose aussi à une autre vision du monde où la lutte de classes serait le moteur de cette évolution.

Pour sa part, son successeur, le manuel Bourquin, Clavier & Tissot, s'inscrit dans une perspective et une filiation toute différente en adoptant celle proposée par l'historien marxiste Eric J. Hobsbawm. Poursuivant le développement d'une histoire économique et sociale initié par le manuel Chevallaz, il souscrit à une vision marxiste de l'histoire des 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles en lieu et place de la vision libérale prônée par le manuel Chevallaz. Il faut noter qu'un discours univoque proposant une autre clé de compréhension de l'Époque contemporaine se substitue ici à un autre discours univoque.

Le manuel de l'Époque contemporaine est ainsi un lieu d'affrontement et de confrontation tant historiographique, idéologique que politique, mais rendu notamment invisible aux élèves. L'inflexion de cette dernière collection intervient dans un contexte académique où plusieurs écoles historiques s'affrontent désormais à l'Université de Lausanne entre les différentes chaires académiques des Facultés des Lettres et des SSP. Par ailleurs, au niveau politique vaudois, on assiste également à la fin de la prédominance libérale-radical. Bientôt le premier conseiller d'État socialiste prendra les rênes de l'école vaudoise.

Il n'en demeure pas moins que ce sont les pages consacrées à la Naissance de la Confédération et aux légendes nationales qui forment le point de rencontre principal du discours historique développé dans les manuels et celui du discours officiel. Tout au long de la période étudiée, ces pages ne cessent de prendre de l'importance par rapport aux autres pages consacrées à l'histoire suisse.

A ce titre, la version A rédigée par des universitaires est moins novatrice que la version proposée quelques années plus tôt par le manuel d'histoire suisse Fragnière, réalisé par le canton de Fribourg. C'est ainsi que les lectures consacrées aux légendes nationales sont réintroduites et que le discours repose en partie sur le concept d'État paysan (*Bauernstaat*), érigeant de manière anachronique un peuple suisse à partir des 14<sup>e</sup> et 15<sup>e</sup> siècles. Désormais, si le texte principal du manuel tient compte des résultats récents de la recherche scientifique, les péritextes consacrés aux légendes nationales, supprimés dans le Fragnière, sont écrits au passé simple et renouent avec l'histoire-récit du Grandjean & Jeanrenaud, version scolaire, romande et protestante de la *Défense spirituelle*.

A la lumière de ce qui précède, les traces d'une histoire comme poétique (situation d'énonciation, place, type et rôle des documents, place de l'événement et des personnages) au sein des manuels scolaires produisent certes un rapport avec les sciences historiques mais, jusqu'à la dernière collection, ces traces reposent sur l'histoire positiviste du 19<sup>e</sup> siècle, basée sur une histoire politique et militaire. L'histoire économique et sociale fait une timide apparition avec la collection Panchaud, principalement avec le manuel Chevallaz d'histoire contemporaine. L'ouverture en direction de l'École des Annales et la Nouvelle histoire n'intervient véritablement qu'avec la version A de la collection Bourgeois & Rouyet.

Pour leur part, l'évolution des péritextes présents dans ces collections de manuels a permis d'observer cette évolution de l'histoire proposée aux élèves. C'est notamment le cas avec l'introduction des schémas et organigrammes dans la collection Panchaud. Ceux-ci non seulement introduisent une histoire économique et sociale, mais didactisent aussi les pages d'histoire politique. De leur côté, les péritextes iconographiques fournissent également des indications sur l'ouverture des manuels à des domaines longtemps ignorés de la recherche historique. Par ailleurs, la place de plus en plus importante que prennent les sources historiques dans les collections de manuels du secondaire, les auxiliaires et les livres du maître, indique la volonté d'initier les élèves à la méthode historique tout en légitimant le manuel auprès des maîtres. Les cartouches, les exercices, les frises chronologiques ou l'organisation du manuel renvoient eux aux aspects pédagogiques que doit mettre en œuvre le manuel d'histoire du primaire dès 1941 et le manuel secondaire à la fin des années cinquante.

Tout cela est au service du discours essentiellement univoque proposé par le texte principal du manuel d'histoire. Fondant la légitimité du manuel à être manuel d'histoire au service de l'enseignement primaire ou secondaire, ces différents éléments de la science historique et de la pédagogie sont donc mis au service du discours institutionnel et politique. D'autant plus que ce dernier, concernant l'histoire suisse, est d'une très grande stabilité tout au long de la période étudiée, alors qu'il évolue progressivement dans le monde scientifique à partir des années soixante-dix.

En outre, le modèle de la leçon d'histoire, tant au primaire qu'au secondaire, repose sur le discours du manuel et celui du maître que les élèves ont d'abord à comprendre pour l'assimiler, puis le restituer. Les différents exercices de la méthode historique ne sont là que pour les aider à mieux entrevoir et assimiler ce discours. Par ailleurs, mis à part la version A de la collection Bourgeois & Rouyet, les péritextes n'offrent pas de points de vue différents de celui exprimé dans le texte principal. L'apparition de livres du maître avec cette dernière collection confirme ce modèle d'enseignement. En effet, l'observation des activités que ces derniers proposent indique que les activités d'analyse, de synthèse et d'évaluation restent limitées ou minoritaires comparativement aux activités de restitution, compréhension et d'acquisition de savoir-faire en lien avec le discours du manuel.

Enfin, on constate une autre particularité des manuels d'histoire vaudois : les nouvelles éditions de ceux-ci n'intègrent pas, à une seule exception près, les modifications historiographiques intervenues depuis leur première parution. En trente ans de présence en classe, une seule révision à caractère historiographique interviendra ainsi pour les trois volumes de la collection Panchaud. Cette révision est relative à l'attitude de la Suisse durant la Deuxième Guerre mondiale et elle justifie l'attitude du Conseil fédéral à l'égard des réfugiés tout en introduisant deux extraits du rapport Bonjour, commandité par le Conseil fédéral. Cependant, cette adjonction ne modifie nullement la vision portée par le manuel et son auteur sur le rôle de la Suisse pendant le conflit mondial. Remis en question au début des années soixante-dix, le manuel Chevallaz n'en poursuivra pas moins sa route. Tout au plus procédera-t-on à une révision externe à celui-ci en proposant aux enseignants un recueil de sources, édité par d'autres auteurs.

D'autres éléments participent encore à fonder le discours d'autorité au travers de l'autorité scientifique et pédagogique du manuel. L'examen du groupe social représenté par les directeurs et les auteurs de manuels d'histoire vaudois en fait partie. Ils viennent des «bons» lieux (collège ou gymnase classique, Ecole supérieure de commerce, Université de Lausanne), sont protestants et issus, jusqu'à la collection Bourgeois & Rouyet, des familles libérales ou radicales.

Après leur participation à la réalisation du manuel, ils sont également récompensés professionnellement : Henri Grandjean devient expert auprès des Nations Unies et de l'UNESCO; Georges Michaud et Dominique Rouyet directeurs d'établissement secondaire; Ernest Giddey deviendra professeur d'Université et Henri Jeanreanaud professeur à l'Ecole normale de Lausanne et auteur d'autres moyens d'enseignement. Ils peuvent aussi poursuivre leur carrière académique ou politique, tels Charles Gilliard ou Georges-André Chevallaz. Et, si un jour ils trahissent leur classe, ils sont sanctionnés, à l'exemple d'André Bonnard qui n'accèdera pas à l'honorariat au moment de sa retraite et qui en est tellement affecté que ses parents et amis ne seront avertis de sa mort, selon sa volonté, qu'après son incinération par le faire-part de décès publié dans les journaux (Gerhard 2011 : 44-45).

Pour sa part, Jean-Christophe Bourquin, qui voit sa carrière politique abruptement s'achever en 2011, rebondit à Fribourg et obtient le poste de directeur de la Haute école fribourgeoise de travail social (HEF-TS). Dans ce dernier cas, si le temps de la mainmise libérale-radical s'achève, les principes de la reconnaissance pour services rendus demeurent, quitte à devoir changer de canton.

Lorsque la contestation monte, comme dans le cas du manuel Chevallaz au début des années soixante-dix, la nouvelle édition du manuel est accompagnée d'une nouvelle préface pour asseoir sa légitimité et repousser la contestation. Auteur de la préface, Georges Panchaud insiste alors sur toutes les facettes de l'autorité de son auteur : praticien de l'enseignement secondaire, syndic et conseiller fédéral, ainsi qu'auteur de travaux historiques. Le Département de l'Instruction publique et des Cultes décide néanmoins d'accompagner cette nouvelle édition par la publication, réalisée par de nouveaux auteurs, d'un recueil de documents, répondant aux nouvelles exigences des enseignants à l'égard du discours historique et de l'enseignement de l'histoire.

La finalité civique de l'enseignement de l'histoire à l'école est un de ces autres éléments qui rattachent «naturellement» le manuel et l'enseignement de l'histoire à côté de l'institution politique. Cela est d'autant plus le cas lorsque la partie civique est rédigée par le futur syndic de Lausanne et conseiller fédéral. Cette finalité civique est la seule qui est constamment présentée et avancée dans les préfaces de nos collections de manuels. Si cette finalité est plus fortement liée aux exigences de fin de la scolarité obligatoire, on la retrouve également en consultant les différents programmes d'histoire vaudois du primaire et du secondaires de la période étudiée.



## 19. C'est une évidence : et alors ?

Bien entendu, au terme de ce travail, on pourrait nous reprocher d'avoir enfoncé des portes largement ouvertes, et depuis longtemps, sur la nature et le rapport des manuels d'histoire avec le pouvoir. A l'évidence, ces derniers se devraient de diffuser le discours de l'autorité. Mais ne pas expliciter et définir précisément cette évidence reviendrait à dénier la lutte politique en tant que lutte de la part des dominants (Bourdieu 1982 : 155). Cette dénégation sert leurs intérêts de domination de classe. C'est cette évidence jamais explicitée et examinée sur laquelle nous avons mené notre travail en recherchant ses signes au sein même de l'objet et du discours porté par le «manuel d'histoire vaudois».

Encore fallait-il mettre en forme cette production singulière et l'observer sur une échelle temporelle suffisamment large, portant ici sur soixante ans.

Encore fallait-il laisser parler l'archive, en dérouler le fil et la laisser divaguer pour mieux la cerner et en comprendre à la fois le fonctionnement, la singularité et ses régularités.

Encore fallait-il parvenir à décrire dans le détail les mécanismes de ce discours de l'évidence pour le mettre à nu et le dépasser, car justement ce discours de l'évidence produit une doxa discréditant par avance toute autre construction d'un discours historique à visée scolaire.

Cet autre discours pourrait se construire en proposant différents points de vue sur une situation historique donnée et ferait débattre les élèves en fonction d'options historiographiques, par exemple, sur le rôle des autorités suisses durant la Deuxième Guerre mondiale. Il les interrogerait, autre exemple, sur le silence entourant différentes guerres civiles connues par la Suisse et plus particulièrement la Guerre du Sonderbund.

Cet autre discours questionnerait également les sources et les origines de la prospérité helvétique actuelle ou son passage de pays exportateur à pays importateur de main d'œuvre.

Cet autre discours, construit sur une plurivocité des discours, nécessiterait, enfin diront certains, un changement dans les pratiques des enseignants et dans la conception de la leçon d'histoire. Cette modification des pratiques permettrait alors aux élèves de devenir véritablement acteurs de la construction de leur citoyenneté et de leur compréhension des phénomènes historiques.

Encore faudrait-il briser définitivement le discours de l'évidence et traverser le miroir...



## 20. L'histoire suisse à l'école: histoire vivante ou histoire morte ?

Les années 1970 à 1990 furent marquées par bien des questions existentielles autour de l'identité nationale suisse. Le point culminant fut certainement la déclaration de l'artiste Ben inscrite sur le pavillon helvétique lors de l'exposition universelle de Séville en 1992: «*la Suisse n'existe pas*» et les interrogations légitimes sur le rôle de la Suisse dans la Deuxième Guerre mondiale. Celles-ci ont débouché sur les travaux exemplaires de la Commission Bergier. Cependant la tendance s'est progressivement inversée jusqu'aux tentations du déni d'inventaire, du repli sur soi et d'un retour au Heidiland. Un nouveau hiatus ne manque ainsi pas de s'établir entre la recherche historique et les croyances populaires.

Par ailleurs, nous avons souligné le poids excessif d'un enseignement de l'histoire suisse centré sur 1291 et les Temps anciens et le peu de place accordé à la Suisse moderne née en 1848. Un rééquilibrage en faveur d'une histoire suisse contemporaine n'évacuant pas les questions sensibles, telles que notre rapport avec l'extérieur, le développement économique et social des 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles ou l'attitude de la Suisse entre 1939 et 1945, est essentiel.

Cependant, il nous faut préciser qu'adosser son enseignement de l'histoire à l'état actuel de la recherche historique ne suffit pas à rendre l'histoire suisse vivante s'il s'agit pour l'enseignant de remplacer un récit par un autre. Procéder de la sorte n'est rien d'autre que remplacer une vulgate par une autre et ne développera guère de capacité réflexive chez nos élèves.

S'il nous fallait choisir un fil rouge permettant de sortir des récits univoques et lénifiants, nous pourrions reprendre à notre compte les propos de l'allocation présidentielle du Nouvel-An 2008 faite par Pascal Couchepin qui rappelait que

*la Suisse moderne a une histoire déjà longue. Or cette histoire n'est pas une suite d'années paisibles au cours desquelles se bâtissait sans à-coup la prospérité, la démocratie et la cohabitation positive de communautés divisées par la langue, la religion ou la situation sociale. Notre pays a connu des confrontations d'idées, des affrontements politiques, des changements profonds de la société.*

*2008 - Allocution de Nouvel An du Président de la Confédération  
Pascal Couchepin<sup>179</sup>.*

A l'inverse, suivre la volonté de certains consistant à réintroduire à l'école l'étude des vieux poncifs de l'histoire suisse nationaliste des 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles ne peut que renforcer l'incompréhension de notre pays et de ses habitants face à l'évolution du monde. A cet aune, le syndrome de l'enfermement nous guette. La seule attitude responsable et porteuse d'avenir consiste à aborder lucidement les épisodes de notre passé récent sans hésiter à travailler avec nos élèves les questions qui pourraient nous fâcher. De notre diversité est née notre richesse.

---

179. <http://www.admin.ch/br/dokumentation/media/nj/00171/index.html?lang=fr>.  
Dernière consultation le 15 août 2013.



# Bibliographie

## 21. Corpus

Asper-Brack, M.-H. (1997). Les Temps modernes dans les nouveaux manuels scolaires. *Revue Historique Vaudoise, Histoire de manuels et manuels d'histoire dans le canton de Vaud (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle)*, 95-102.

Bouquet, F. (1983). *160 documents d'histoire générale : 1789-1983* ([2e éd. revue et augm.] ed.). Lausanne: Ed. Payot.

Bouquet, F., & Bouquet, J.-J. (1974). *150 documents d'histoire générale : 1789-1973*. Lausanne: Payot.

Bourgeois, C., & Rouyet, D. (1997). L'histoire des manuels d'histoire vaudois vue par les directeur de la collection. *Revue Historique Vaudoise, Histoire de manuels et manuels d'histoire dans le canton de Vaud (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle)*, 87-102.

Chessex, A., & Jeanrenaud, H. (1943). *Didactique générale*. Ecole normale de Lausanne.

### COLLECTION BORDAS

1. *Histoire. De la Préhistoire à la Renaissance* (1982). réd. par une équipe de professeurs de collège, de lycée et d'université, animée par Jeannine Guigue [et] Marc Vincent. Paris: Bordas.
2. *Histoire. De la Réforme à nos jours* (1987). réd. par une équipe de professeurs de collège, de lycée et d'université, animée par Marc Vincent. Paris: Bordas.

### COLLECTION DE MANUELS D'HISTOIRE POUR L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE. Publiée sous la direction de Georges Panchaud, Professeur à l'Université de Lausanne

1. Badoux E. & Déglon R. (1958). *Histoire générale des origines au XIII<sup>e</sup> siècle*. Préface de Georges Panchaud. Lausanne: Payot.
2. Badoux, E., & Déglon, R. (1968). *Histoire générale des origines au XIII<sup>e</sup> siècle : préhistoire, Orient ancien, Grèce, Rome, le Moyen-Age jusqu'en 1314*. Préface de Georges Panchaud. Lausanne: Payot ; Québec:Ed. Pedagogia.
3. Giddey, E. (1957). *Histoire générale du XIV<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Préface de Georges Panchaud. Lausanne: Payot.
4. Chevallaz, G.-A. (1957). *Histoire générale de 1789 à nos jours*. Préface de Georges Panchaud. Lausanne: Payot.
5. Chevallaz, G.-A. (1962). *Histoire générale de 1789 à nos jours*. Préface de Georges Panchaud. Lausanne: Payot.
6. Chevallaz, G.-A. (1974). *Histoire générale de 1789 à nos jours*. Préface de Georges Panchaud. Lausanne: Payot ; Québec:Ed. Pedagogia.
7. Chevallaz, G.-A., & Flach, R. (1982). *Histoire générale de 1789 à nos jours*. Lausanne: Payot ; Québec:Ed. Pedagogia.

Daguet, A. (1879). *Histoire abrégée de la Confédération suisse : à l'usage des écoles et des familles* (6<sup>e</sup> éd. revue et augm ed.). Lausanne: D. Lebet.

Dégion, R. (1949). *Yverdon au Moyen-Age : (XIII<sup>e</sup>-XV<sup>e</sup> siècle) : étude de la formation d'une commune*. Lausanne: F. Rouge.

Dorand J.-P., Stevan D., Vial J.-C. & Walter F. (1984). *Histoire de la Suisse*. Fribourg: Fragnière.

Etat de Vaud. Département de l'Instruction publique et des cultes.

1. (1935). *Plan d'études et instructions générales pour les écoles enfantines et les écoles primaires du canton de Vaud du 1er décembre 1899* (Edition revue et modifiée en 1926 et en 1935 ed.). Lausanne: Impr. Centrale.
2. (1948). *Modifications au plan d'études (édition 1935)*. [Lausanne]: Impr. Ney-Pavillard.
3. (1953). *Plan d'études et instructions générales pour les écoles enfantines et les écoles primaires du canton de Vaud*. Lausanne: Impr. Mingard.
4. (1960). *Plan d'études et instructions générales pour les écoles enfantines et les écoles primaires du canton de Vaud 1er avril 1960*. [S.l.]: [s.n.].

Foretay, C., & Jeanrenaud, H. (1946). *Lectures à l'usage du degré supérieur des écoles primaires*. Lausanne: Payot.

Giddey, E. (1974b). *L'Angleterre dans la vie intellectuelle de la Suisse romande au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Lausanne: Bibliothèque historique vaudoise.

Grandjean, H., & Jeanrenaud, H. (1941). *Histoire de la Suisse I & II*. Lausanne, [etc.]: Librairie Payot.

Grandjean, H. (1928). *La préparation diplomatique de l'Escalade*. Genève: Compagnie de 1602.

Grandjean, H. (1956). *L'instruction publique de la République et canton de Genève*.

Grandjean, H. (1959). *Educational developments in 1958-1959 : Switzerland*. Geneva: [s.n.].

Grandjean, H. (1960). *Public education in Somalia : 3rd report*. Geneva: United Nations Educational Scientific and Cultural organization.

HISTOIRE GÉNÉRALE. Collection dirigée par Claude Bourgeois et Dominique Rouyet

1. Andenmatten, B., & Darioly, R. (1994). *Le Moyen-Age, les temps modernes : version B*. Lausanne: LEP Loisirs et pédagogie: Edipresse-Livres.
2. Andenmatten, B., & Dubuis, P. (1994). *Le Moyen-Age, les temps modernes : version A*. Lausanne: LEP Loisirs et pédagogie: Edipresse-Livres.
3. Bourgeois, C. (1995). *L'époque contemporaine, 1770-1990 : version B*. Lausanne: LEP Loisirs et pédagogie : Edipresse-Livres.

4. Bourquin, J.-C., Clavier, A., & Tissot, L. (1995). *L'époque contemporaine, 1770-1990 : version A*. Lausanne: LEP Loisirs et pédagogie : Edipresse-Livres.
5. Charbonnet, A., Mottas, F., & Loi Zedda, F. (1996). *L'Antiquité*. Lausanne: LEP Loisirs et pédagogie : Edipresse.
6. Charbonnet, A., Mottas, F., & Loi Zedda, F. (1999). *L'Antiquité*. Lausanne: LEP Loisirs et pédagogie.
7. Darioly, R., Kalisperatis, C., & Valceschini, S. (1994). *Le Moyen-Age, les temps modernes : livre du maître*. Lausanne: LEP Loisirs et pédagogie : Edipresse-Livres.
8. Felka, H. H. (1996). *L'Antiquité : livre du maître*. Lausanne: LEP Loisirs et pédagogie : Edipresse.
9. Rouyet, D. (1995). *L'époque contemporaine I, 1770-1914 : livre du maître*. Lausanne: LEP Loisirs et pédagogie : Edipresse-Livres.

Jeanrenaud, H. (1935). *Comment combattre le mensonge chez l'enfant*. Lausanne: Payot.

Jeanrenaud, H. (1944). *L'enseignement de l'histoire suisse à l'école primaire*. Lausanne [etc.]: Payot.

Jeanrenaud, H. (1958). *Pages d'histoire suisse*. Neuchâtel [etc.]: Delachaux et Niestlé.

MANUELS D'HISTOIRE A L'USAGE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE. Publiée sous la direction de Charles Gilliard, professeur à l'Université, puis de Marius Perrin, chef du service de l'enseignement secondaire

1. Bonnard A. & Baechtold A. (1938). *Histoire ancienne. L'Orient — La Grèce — Rome*. Lausanne [etc.]: Payot.
2. Ansermoz P. (1938). *Histoire du Moyen-Age*. Lausanne [etc.]: Payot.
3. Perrin, M. (1939). *Histoire moderne et contemporaine*. Lausanne [etc.]: Payot.
4. Michaud, G. (1939). *Histoire de la Suisse*. Lausanne [etc.]: Payot.

Panchaud, G. (1951). L'amélioration des manuels d'histoire (1951). In *Ces impossibles réformes scolaires. Recueil publié à l'occasion de son 75<sup>e</sup> anniversaire, 1983*. Lausanne: Réalités sociales.

Panchaud, G. (1952). L'enseignement de l'histoire. In *Etudes pédagogiques. Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, 47-58.

Panchaud, G. (1983). *Ces impossibles réformes scolaires. Recueil publié à l'occasion de son 75<sup>e</sup> anniversaire*. Lausanne: Réalités sociales.

Perriraz, G., & Jeanrenaud, H. (1967). *Nos libertés, nos devoirs : manuel d'instruction civique à l'usage des écoles vaudoises*. Lausanne: Payot.

Pfulg, G. (1960). *Histoire de la Suisse*. Fribourg ; Sion: Départements de l'instruction publique Fribourg et Valais. Préface de Gonzague de Reynold.

*Plan d'étude vaudois* (2006). DFJ-Direction générale de l'enseignement obligatoire - version août 2006.

Programme des cours - collèges secondaires BCU/R 1 VP 638

1. Programme des cours des collèges secondaires vaudois- édition 1958.
2. Programme des cours des collèges secondaires - édition 1975.
3. Programme des cours des collèges secondaires - édition 1978.
4. Programme des cours des collèges secondaires - édition 1980.
5. Programme des cours des collèges secondaires - édition 1983.
6. Programme des cours des collèges secondaires - édition 1985-1986 et 1986-1987.

Rosier, W. (1911). *Histoire illustrée de la Suisse : à l'usage des écoles primaires* (2<sup>e</sup> éd). Lausanne, Genève, Neuchâtel: Payot ; R. Burkhardt ; Delachaux et Niestlé.

Suter, L. (1941). *Histoire de la Suisse* (G. Castella, Trans. 5<sup>e</sup> éd., augm. et complètement remaniée). Einsiedeln: Benziger.

## 22. Littérature secondaire

(1997). *Histoire de manuels et manuels d'histoire dans le canton de Vaud (XIX<sup>e</sup> - XX<sup>e</sup> siècle)*. Lausanne: Revue Historique Vaudoise.

Achard, P. (1984a). *Histoire et linguistique : actes de la Table ronde [organisée par «Langage et société», Maison des sciences de l'homme], Ecole normale supérieure., Paris 28, 29, 30 Avril 1983*. Paris: Ed. de la Maison des sciences de l'homme.

Achard, P. (1984). Manuels scolaires et idéal de la langue. In Achard, P. (1984a). *Histoire et linguistique : actes de la Table ronde [organisée par «Langage et société», Maison des sciences de l'homme], Ecole normale supérieure., Paris 28, 29, 30 Avril 1983*. Paris: Ed. de la Maison des sciences de l'homme, pp. 133-138.

Adam, J.-M. (1992). *Les Textes, types et prototypes*. Paris: Nathan.

Adam, J.-M. (2004). *Linguistique textuelle : Des genres de discours aux textes*. Fernand Nathan.

Adam, J.-M. (2005a). *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: A. Colin.

Adam, J.-M. (2005b). «Les sciences de l'établissement des textes et la question de la variation.» In J.-M. Adam & U. Heidmann (dir.), *Sciences du texte et analyse de discours. Enjeux d'une interdisciplinarité*. Lausanne: Etudes de Lettres.

Adam, J.-M. & Lugrin, G. (2000). L'hyperstructure : un mode privilégié de présentation des événements scientifiques. In Cusin-Berche F. (dir.). *Rencontres discursives entre science et politique. Spécificités linguistiques et constructions sémiotiques*. Carnets du CEDISCOR, n° 6, Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp. 133-149.

Adam, J.-M. & Lugrin, G. (2006). Effacement énonciatif et diffraction contextuelle de la prise en charge des énoncés dans les hyperstructures journalistiques. *Semen*, 22 | 2006. Consulté le 08 avril 2011 : <http://semen.revues.org/4381>

Adam, J.-M., Grize, J.-B., & Bouacha, M. A. (2004b). *Textes et discours : catégories pour l'analyse*. Dijon: Ed. universitaires de Dijon.

Adam, J.-M., Grize, J.-B., & Bouacha, M. A. (dir.). (2004a). *L'histoire entre mémoire et épistémologie : autour de Paul Ricoeur*. Dijon: Ed. universitaires de Dijon.

Allard M. (2007). Le Manuel scolaire devenu objet d'étude. In Lebrun M. (sous la direction de), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Presse de l'Université du Québec, pp. 117-121

Allieu, N. (1995). «De l'histoire des chercheurs à l'histoire scolaire». In M. d. Develay (dir.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF éditeur, pp. 123-161.

Althusser, L. (1968). *Lire le Capital*. Paris: Maspero.

Amalvi, C. (2001). *Les héros de l'histoire de France*. Toulouse: Privat, Collection «Entre légendes et histoire».

- Amossy, R. (2010). *L'argumentation dans le discours (3<sup>e</sup> édition)*. Paris: Armand Colin.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing : a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Audigier, F. (1993). *Les Représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Paris.
- Audigier, F., & Crémieux, C. (1994). La Place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue Française de Pédagogie*, n° 106, janv.-mars, pp. 11-24.
- Baquès, M.-C. (2003). «Mise en intrigue des manuels et évolution récente. Un éditeur, trois manuels et la période révolutionnaire». In M.-C. Baquès, A. Bruter, & N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens : Textes offerts à Henri Moniot*. Paris: Editions L'Harmattan, pp. 87-106.
- Baquès, M.-C., Bruter, A., Tutiaux-Guillon, N., & Collectif. (2003). *Pistes didactiques et chemins d'historiens : Textes offerts à Henri Moniot*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Barras, J.-M. (2008). *Au temps de l'Ecole normale : d'Hauterive à Fribourg : chronique, contexte et témoignages*. Avry-sur-Matran.
- Barthes, R. (1984). Le discours de l'histoire. In *Le bruissement de la langue*. Paris: Ed. du Seuil, pp. 163-177.
- Belisle, C., Jouannade, G. (1988). *La communication visuelle*. Paris: Ed. de l'Organisation.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale. Tome I*. Paris: Gallimard.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale. Tome 2*. Paris: Gallimard.
- Berchtold, A. (2004). *Guillaume Tell : résistant et citoyen du monde*. Carouge-Genève: Zoé.
- Bergier, J.-F. (1988). *Guillaume Tell*. Paris: Fayard.
- Bergier, J.-F. (2002). *La Suisse, le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale : rapport final*. Zürich: Pendo.
- Berlinger Konqui, M. (2008). Georges Panchaud. In *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)*. Url: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F9052.php>, version du 17.10.08.
- Bertin, J., & Barbut, M. (1967). *Sémiologie graphique : les diagrammes, les réseaux, les cartes*. Paris [etc.]: Mouton [etc.].
- Bhatia, J. K. (1995). *Universities Handbook* ([26th ed.] ed.). New Delhi: Association of Indian Universities.
- Bhatia, V. K. (2005). *Worlds of Written Discourse : [a genre-based view]* ([Repr.] ed.). London ; New York: Continuum.

- Bhatia, V. K. (2006). *Explorations in Specialized Genres*. Bern [etc.]: P. Lang.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives : The Classification of Educational Goals*. New York: D. McKay.
- Boltanski, L. (1990). *L'amour et la justice comme compétence. Trois essais sur l'action sociale*. Paris: Métailié.
- Bonjour, E. (2004). Johannes Dierauer. in *Dictionnaire historique de la Suisse* (DHS). Version du 06.07.2004 (traduit de l'allemand), url: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F16563.php>.
- Bonnafous, S. (1995). Analyse du discours, lexicométrie, communication et politique. *Langages*, n° 117, mars.
- Bonnafous, S. (2006). L'analyse de discours. In S. Olivesi (dir.), *Sciences de l'information et de la communication. Objets, savoirs, discipline*. Grenoble: PUG.
- Bouayed, A. (2007). «Variations sur un thème oriental: inflexions, silences, points d'orgue et résonances de la perception du monde arabo-musulman dans l'école laïque». In S. Jahan & A. Ruscio (dir.), *Histoire de la colonisation : réhabilitations, falsifications et instrumentalisations*. Paris: Les Indes savantes, pp. 101-126.
- Bouché, S. (2007). Le Serment du Jeu de Paume dans les manuels de quatrième. Publié le 25 mars 2007, <http://revolution-francaise.net/2007/03/25/92-le-serment-du-jeu-de-paume-dans-les-manuels-de-quatrieme>.
- Bourde, G., & Martin, H. (1983). *Les Écoles historiques*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris: A. Fayard.
- Bronckart, J.-P. (1985). *Le Fonctionnement des discours*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Bruter, A. (2007). Pédagogies de l'histoire. XVIII<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècles. *Histoire de l'éducation*, n° 114, mai. Paris: INRP.
- Buchbinder, S. (2002). *Der Wille zur Geschichte : Schweizer Nationalgeschichte um 1900 : die Werke von Wilhelm Oechsli, Johannes Dierauer und Karl Dändliker*. Zürich: Chronos.
- Bugnard, P.-P. (1997). La Suisse et le III<sup>e</sup> Reich pendant la Deuxième guerre mondiale. Recherche historique et contenus des manuels en usage dans le secondaire helvétique en 1997. *Revue Historique Vaudoise*, pp. 125-147.
- Caire-Jabinet, M.-P. (2008). *Introduction à l'historiographie* (2e éd. [réactualisée]). Paris: A. Colin.
- Carrard, P. (1998). *Poétique de la Nouvelle Histoire : le discours historique français de Braudel à Chartier*. Lausanne: Ed. Payot.
- Cetta, T. (2010). Maxime Reymond. In *Dictionnaire historique de la Suisse* (DHS). Url: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D9693.php>, version du 20.08.2010.
- Chante, A. (1986). Pour une analyse quantitative des images historiques : du symbolisme du cadrage à la proxémique. In *Image et histoire. Actes du colloque Paris-Censier*. Paris: Publisud.

- Charaudeau, P. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Ed. du Seuil.
- Chartier, R. (1993). Le temps des doutes. *Le Monde, Pour comprendre l'histoire* (Supplément), mars.
- Choppin, A. (1989). L'Historien face aux manuels. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, décembre, pp. 4-7.
- Choppin, A. (1992). *Histoire des manuels scolaires*. Paris: Hachette.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris: Hachette Education, coll. Pédagogies pour demain.
- Choppin, A. (dir.) (1993). *Manuels scolaires, Etats et sociétés: XIX<sup>e</sup> - XX<sup>e</sup> siècles* (9.8.2000 ed.). Paris: Institut national de recherche pédagogique Service d'histoire de l'éducation, n° 58.
- Citron, S. (1984). *Enseigner l'histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée*. Paris: Les Éditions Ouvrières.
- Clavien, A. (2003). Georges-André Chevallaz. In *Dictionnaire historique de la Suisse* (DHS). Url: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F4730.php>, version du 24.06.03.
- Collingwood, R. G. (1970). *An Autobiography*. Oxford: Oxford University Press.
- Coutaz, G. (2001). Deux personnalités de la recherche historique disparaissent il y a cinquante ans: Eugène Mottaz et Maxime Reymond. *Revue historique vaudoise*, 189-204.
- Crivelli, C. (2012). Eugène Badoux. In *Dictionnaire historique de la Suisse* (DHS). Url: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F43730.php>, version du 06.12.2012.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and Machines : the Classroom Use of Technology Since 1920*. New York: Teachers College Press.
- Decrosse, A. (1984). «Les manuels scolaires». In P. Achard (dir.), *Histoire et linguistique : actes de la Table ronde [organisée par "Langage et société", Maison des sciences de l'homme], Ecole normale supérieure., Paris 28, 29, 30 Avril 1983*. Paris: Ed. de la Maison des sciences de l'homme, pp. 163-170.
- Delacroix, C. (2003). «L'histoire entre doutes et renouvellements (les années 1980-1990)». In C. Delacroix, F. Dosse, & P. Garcia (dir.), *Histoire & historiens en France depuis 1945*. Paris: Adpf, pp. 189-210.
- Delacroix, C., & Garcia, P. (1998). L'inflexion patrimoniale : l'enseignement de l'histoire au risque de l'identité ? *Espaces Temps*, n° 66/67. *Histoire/géographie, 1. L'arrangement*, 11-136.
- de Léonardis, P., & Vallotton, F. (1997). Législation, politique et édition au XIX<sup>e</sup> siècle: le cas des manuels d'histoire dans le canton de Vaud. *Revue Historique Vaudoise, Histoire de manuels et manuels d'histoire dans le canton de Vaud (XIX<sup>e</sup> -XX<sup>e</sup> siècle)*, pp. 19-49.
- Detienne, M. (2000). *Comparer l'incomparable*. Paris: Ed. Seuil.
- Dierauer, J. (1911). *Histoire de la Confédération suisse* (A. Reymond, Trad. 5 volumes). Lausanne [etc.]: Payot [etc.].

- Dosse, F. (1987). *L'Histoire en miettes. Des Annales à la Nouvelle histoire*. Paris: La Découverte.
- Dosse, F. (2005). «Paul Ricoeur, Michel de Certeau et l'Histoire. Entre le dire et le faire». In B. Müller & R. Robin (dir.), *L'histoire entre mémoire et épistémologie : autour de Paul Ricoeur*. Lausanne: Payot, pp. 149-182.
- Durand, J.-L. (1984). «La Grèce et l'image». In Achard, P. (1984). *Histoire et linguistique : actes de la Table ronde [organisée par «Langage et société», Maison des sciences de l'homme], Ecole normale supérieure., Paris 28, 29, 30 Avril 1983*. Paris: Ed. de la Maison des sciences de l'homme, pp. 139-148.
- Enseigner au collège. Histoire, géographie, éducation civique. Programmes et accompagnements*. (2000). Paris.
- Etter, P., & Rutché, J. (1934). *La démocratie suisse*. Olten ; Constance: O. Walter.
- Exposition «D'un pays et du monde». Comment l'école a contribué à développer le sentiment d'appartenir au pays et au monde à travers 150 ans de matériel scolaire*. (1994). Yverdon-les-Bains: Association du Musée de l'École et de l'Education.
- Fairclough, N. (1994). *Language and Power*. London ; New York: Longman.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis : The Critical Study of Language* (Language in Social Life Series). London ; New York: Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse : Textual Analysis for Social Research*. London [etc.]: Routledge.
- Febvre, L. (1992). *Michelet et la Renaissance. Cours du Collège de France (1942-1943)*. Paris: Flammarion.
- Fedrigo, C. (2003). Georges Chevallaz. In *Dictionnaire historique de la Suisse* (DHS). Url: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F8060.php>, version du 10.06.03.
- Ferro, M. (1985). *L'Histoire sous surveillance*. Paris: Calman-Lévy.
- Ferro, M. (1986). *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*. Paris: Payot.
- Foucault, M. (1966). *Les Mots et les Choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1969). *L'Archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Freebody, P. (1993). *Knowledge, Culture and Power : International Perspectives on Literacy as Policy and Practice*. London ; Washington D.C.: Falmer Press.
- Fukuyama, F. (1993). *La fin de l'histoire et le dernier homme*. Paris: Flammarion.
- Furrer, M. (1998). «Die Apotheose der Nation. Konkordanz und Konsens in den 1950<sup>er</sup> Jahren». In U. Altermatt (dir.), *Die Konstruktion einer Nation : Nation und Nationalisierung in der Schweiz, 18.-20. Jahrhundert*. Zürich: Chronos, pp. 101-120.
- Gagliardi, E. (1925). *Histoire de la Suisse. Vol. 1: Des origines à 1798 ; vol. 2: La reconstruction au XIX<sup>e</sup> siècle* (A. Reymond, Trad.). Lausanne ; Genève [etc.]: Payot.

- Garcia, P. (2003). «L'affirmation et le triomphe de l'histoire économique et sociale («à la française» (1945-fin des années 1960))». In C. Delacroix, F. Dosse, & P. Garcia (dir.), *Histoire & historiens en France depuis 1945*. Paris: Adpf, pp. 25-40.
- Garcia, P., & Leduc, J. (2003). *L'enseignement de l'histoire en France : de l'Ancien Régime à nos jours*. Paris: A. Colin.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes : la littérature au second degré*. Paris: Seuil.
- Genette, G. (1987). *Seuils*. Paris: Seuil.
- Gérard, F.-M., Røgiers, X., Bosman, C., & Georlette, Y. (1993). *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles: De Bœck Université.
- Gerhard, Y. (2011). *André Bonnard et l'hellénisme à Lausanne au XX<sup>e</sup> siècle*. Vevey: Ed. de l'Aire.
- Giuntella, A.-M. (2003). «Enseignement de l'histoire et révision des manuels scolaires dans l'entre-deux-guerres». In M.-C. Baquès, A. Bruter, N. Tutiaux-Guillon, & Collectif (dir.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens : Textes offerts à Henri Moniot*. Paris: Editions L'Harmattan, pp. 161-189.
- Guilhaumou, J. (1993). A propos de l'analyse de discours : les historiens et le «tournant linguistique». *Langage et Société*, n° 65.
- Guilhaumou, J. (2002). Le corpus en analyse de discours : perspective historique. *Corpus*. Consulté le 16 septembre 2010, <http://corpus.revues.org/index8.html>.
- Guilhaumou, J. (2004). Où va l'analyse de discours? Autour de la notion de formation discursive. *Texte*. Consulté le 16 septembre 2010, [http://www.revue-texte.net/Inedits/Guilhaumou\\_AD.html](http://www.revue-texte.net/Inedits/Guilhaumou_AD.html).
- Guilhaumou, J. (2006). *Discours et événement. L'histoire langagière des concepts*. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Guilhaumou J. (2007). L'analyse de discours du côté de l'histoire. *Langage et société*, 3/2007, n° 121-122. Consulté le 8 avril 2011, <http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2007-3-page-177.htm>.
- Halliday, M. A. K., McIntosh, A. & Stevens, P. (1964) *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longmans.
- Handbook of Discourse Analysis*. (1992). London ; Orlando [etc.]: Academic Press.
- Haroche, C., Henry, P. & Pêcheux M. (1971) La sémantique et la coupure saussurienne : langue, langage, discours. *Langages*, n°24, pp. 93-106.
- Hauser, C., Bühler, R., Gillibert, M., & Kadelbach, T. (2010). *Entre culture et politique : Pro Helvetia de 1939 à 2009*. Zürich: Ed. Neue Zürcher Zeitung ; Genève: Slatkine.
- Haver, G. (1996). La censure cantonale vaudoise et la création de la Commission cantonale de contrôle des films, 1917-1935. *Revue historique vaudoise*, pp. 55-70.
- Heidmann, U. (2003). *Poétiques comparées des mythes : de l'Antiquité à la modernité : en hommage à Claude Calame*. Lausanne: Payot.

Heidmann, U. (2005). «Comparatisme et analyse de discours. La comparaison différentielle comme méthode». In J.-M. Adam & U. Heidmann (dir.), *Les sciences de l'établissement des textes et la question de la variation* (Vol. Sciences du texte et analyse de discours. Enjeux d'une interdisciplinarité). Lausanne: Etudes de Lettres.

Heller, G. (1987). «*L'école vaudoise : entre l'identité suisse et l'identité nationale*» (Auf dem Weg zu einer schweizerischen Identität (1848-1914).

Herrmann, I. (2005). Normaliser l'exception? Les développements historiographiques en Suisse depuis la chute du mur de Berlin. *Transitions*, 44-2(2/2005), pp. 139-153. Consulté sur [http://dev.ulb.ac.be/cevipol/fr/revue-transitions\\_transitions-vol-44-2-2-2005-.html](http://dev.ulb.ac.be/cevipol/fr/revue-transitions_transitions-vol-44-2-2-2005-.html).

Hery, E. (1999). *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970* (9.8.2000 ed.). Rennes: PUR.

*Histoires et interprétations.* (1997). Strasbourg: Ed. du Conseil de l'Europe.

Hobsbawm, E. J. (1994). *The Age of Extremes : A History of the World, 1914-1991*. New York: Pantheon Books.

Hobsbawm, E. J. (2000). *L'Age des extrêmes : le court vingtième siècle, 1914-1991*. Bruxelles [Paris]: Ed. Complexe Le Monde diplomatique.

Hobsbawm, E. J., & Carnaud, J. (1989). *L'ère des empires : 1875-1914*. Paris: Fayard.

Hobsbawm, E. J., & Diacon, E. (1978). *L'ère du capital : [1848-1875]*. Paris: Fayard.

Hobsbawm, E. J., Braudel, F., & Pineau, J.-C. (1970). *L'ère des révolutions*. Paris: Fayard.

Hubler, L. (2005). Charles Gilliard. In *Dictionnaire historique de la Suisse* (DHS). Url: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F31576.php>, version du 18.11.05.

Hubler, L. (2007). Ernest Giddey. In *Dictionnaire historique de la Suisse* (DHS). Url: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F42216.php>, version du 11.07.2007.

Hyland, K. (2000). *Disciplinary Discourses : Social Interactions in Academic Writing*. Harlow [etc.]: Longman.

*Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège* (2007). Les dossiers évaluations et statistiques. D.E.P.P., n° 183, mars.

Imhof, K. (2007). Sonderfalldiskurse und Pfadabhängigkeit. In T. S. Eberle & K. Imhof (dir.), *Sonderfall Schweiz*. Zürich: Seismo, pp. 25-55.

Jakobson, R. (1991). *Essais de linguistique générale*. Paris: Ed. de Minuit.

Janvier, M., Sabatier, R., Baillé, J., & Maury, S. (1993). «Essai de typologie des graphiques dans les manuels d'histoire-géographie et biologie-géologie des collèges». In J. & Baillé & S. Maury (dir.), *Les représentations graphiques dans l'enseignement et la formation*. Paris, pp. 221-244.

Jewsiewicki, B., & Létourneau, J. (1996). *L'histoire en partage : usages et mises en discours du passé*. Paris: L'Harmattan.

- Jost, H. U. (2005). *A tire d'ailes : contributions de Hans Ulrich Jost à une histoire critique de la Suisse*. Lausanne: Ed. Antipodes.
- Jost, H. U., & Pavillon, M. (1992). *Les avant-gardes réactionnaires : la naissance de la nouvelle droite en Suisse, 1890-1914*. Lausanne: Ed. d'En Bas.
- Jouanna, A. (2002). *La notion de Renaissance : réflexions sur un paradoxe historiographique* (49-4 bis, supplément).
- Julia, D. (1978). «Enseignement de l'histoire». In J. Le Goff, R. Chartier & J. Revel. *La nouvelle histoire*. Paris: La Bibliothèque du CEPL, pp. 160-165.
- Kadelbach, T. (2010). Swiss made - Pro Helvetia et l'image de la Suisse à l'étranger. In C. Hauser, R. Bühler, M. Gillabert, & T. Kadelbach (dir.), *Entre culture et politique : Pro Helvetia de 1939 à 2009* (pp. 121-145). [Zürich] : Ed. Neue Zürcher Zeitung ; Genève: Slatkine.
- Kaenel, P. (2005). Illustration. In *Dictionnaire historique de la Suisse* (DHS). Url: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F24563.php>, version du 18.11.05
- Kaenel, P. (2006). *Eugène Burnand : la peinture d'après nature*. Yens sur Morges: Ed. Cabédita.
- Kreis, G. (1994). *La Suisse chemin faisant : rapport de synthèse PNR 21 Pluralisme culturel et identité nationale*. Lausanne: L'Age d'homme.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lane, P. (1992). *La périphérie du texte*. Paris: Nathan.
- Langlois, C.-V., & Seignobos, C. (1898). *Introduction aux études historiques*. Paris: Hachette.
- Lappara, M. (1991). Problèmes de lecture posés par l'écriture des textes historiques à visée didactique. *Pratiques, Textes et histoire*, no 69, pp. 97-124.
- Lasserre, A. (1989). *La Suisse des années sombres : courants d'opinion pendant la Deuxième Guerre mondiale : 1939-1945*. Lausanne: Payot.
- Lasserre, A. (1992). «Le peuple des bergers dans son "Réduit national"». In G. P. Marchal (dir.), *Erfundene Schweiz : Konstruktionen nationaler Identität = La Suisse imaginée : bricolages d'une identité nationale*. Zürich: Chronos, pp. 191-205.
- Lautier, N. (1998). *A la rencontre de l'histoire*. Villeuve d'Asq: Septentrion.
- Laville, C. (2001). La recherche empirique en éducation historique. Mise en perspective et orientations actuelles». 15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie. *Perspective documentaire en éducation*, no 53, pp. 69-82.
- Lebrun M. (sous la direction de), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leduc, J. (1999). *Les historiens et le temps : conceptions, problématiques, écritures*. Paris: Ed. du Seuil.

- Leimdorfer, F. (1984). La colonisation dans les manuels scolaires. In P. Achard (dir.), *Histoire et linguistique : actes de la Table ronde [organisée par "Langage et société", Maison des sciences de l'homme], Ecole normale supérieure. Paris 28, 29, 30 Avril 1983*. Paris: Ed. de la Maison des sciences de l'homme, pp. 149-162.
- Loubes, O. (2001). *L'école et la patrie. Histoire d'un désenchantement (1914-1940)*. Paris: Belin.
- Lucas, N. (2001). *Enseigner l'histoire dans le secondaire : manuels et enseignement depuis 1902*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Lugrin, G. (2000a). Les ensembles rédactionnels : multitexte et hyperstructure. *Médiatiques*, 34-36.
- Lugrin, G. (2000b). Les ensembles rédactionnels comme mode de structuration pluri-sémiotique des textes journalistiques. In *Actes du Colloque international : Les relations inter-sémiotiques*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Lugrin, G. (2001). Le mélange des genres dans l'hyperstructure. Dernière consultation le 16 septembre 2010, publié le 30 avril 2007 à <http://semen.revues.org/2654>.
- Lugrin, G. (2006). *Généricité et intertextualité dans le discours publicitaire de presse écrite*. Berne: Peter Lang.
- Maingueneau, D. (1979). *Les livres d'école de la République, 1870-1914 : discours et idéologie*. Le Sycomore.
- Maingueneau, D. (1987). *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris: Hachette.
- Maingueneau, D. (1991). *L'analyse du discours : introduction aux lectures de l'archive*. Paris: Hachette Supérieur.
- Maingueneau, D. (1996a). «Histoire et comparaison». In H. Atsma & A. Burguière (dir.), *Marc Bloch aujourd'hui : histoire et sciences sociales*. Paris: Hachette.
- Maingueneau, D. (1996b). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Maingueneau, D. (1998). *Analyser les textes de communication*. Paris: Dunod.
- Maingueneau, D. (1999). *L'énonciation en linguistique française*. Paris: Hachette.
- Maingueneau, D. (2001). Archéologie et analyse du discours. Dernière consultation le 16 septembre 2010, à [http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Maingueneau\\_Archeologie.html](http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Maingueneau_Archeologie.html)
- Mantoux, P. (1905). *La révolution industrielle au XVIIIe siècle : essai sur les commencements de la grande industrie moderne en Angleterre*. Paris: Société nouvelle de librairie et d'édition.
- Marchal, G. P. (1989). De la «Passion du Christ» à la «Croix suisse». *Itinera, Fasc. 9. Histoire et belles histoires de la Suisse. Guillaume Tell, Nicolas de Flüe et les autres, des Chroniques au cinéma*, pp. 106-131.
- Marchal, G. P. (1992). *Erfundene Schweiz : Konstruktionen nationaler Identität = La Suisse imaginée : bricolages d'une identité nationale*. Zurich: Chronos.

- Mayaffre, D. (2000). *Le poids des mots : le discours de gauche et de droite dans l'entre-deux-guerres : Maurice Thorez, Léon Blum, Pierre-Etienne Flandin et André Tardieu (1928-1939)*. Paris Genève: H. Champion Diff. Slatkine.
- Moles, A. (1981). *L'image communication fonctionnelle*. Tournai: Casterman.
- Moniot, H. (1982). «*Manuels d'histoire et mémoire collective*», (9.8.2000 ed. Vol. sept.-oct.).
- Moniot, H. dir. (1984). *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire collective. Travaux du Colloque de Paris VII, avril 1981*. Berne [etc.]: Peter Lang.
- Monod, G. (1876) Editorial. *Revue Historique*.
- Motta, G. (1931). «Préface». In M. Reymond (dir.), *Histoire de la Suisse des origines jusqu'à aujourd'hui : ses gloires, sa civilisation* (Vol. 3 volumes). Lausanne: Haeschel-Dufey.
- Müller, B., & Robin, R. (2005). *L'histoire entre mémoire et épistémologie : autour de Paul Ricoeur*. Lausanne: Payot.
- Müller, J. v., Gloutz-Blozheim, R., Hottinger, J. J., Monnard, C., & Vulliemin, L. (1837). *Histoire de la Confédération Suisse*. Paris Lausanne: Th. Ballimore B. Corbaz [puis] J. Chantrens.
- Muspratt, S., Luke, A., & Freebody, P. (1997). *Constructing critical literacies : teaching and learning textual practice*. Cresskill. N.J: Hampton Press.
- Nasr, M. (2001). *Les Arabes et l'islam vus par les manuels scolaires français : (1986 et 1997)*. Paris [etc.]: Karthala [etc.].
- Neuenschwander, L. (1995). *Quand William Rosier raconte l'histoire de la Suisse aux élèves romands : analyse historique d'un manuel scolaire, 1905-1923*. Lausanne: Université de Lausanne Faculté des lettres.
- Nora, P. (dir.). (1984). *Les lieux de mémoire. 7 tomes*. Paris: Gallimard.
- Pagnossin, E. (2009). *La représentation de l'islam dans les manuels d'histoire en Suisse romande. Étude comparative des manuels scolaires dans le cadre du Dialogue Euro-Arabe, coordonnée conjointement par les Commissions française et marocaine pour l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO)*. 57 p.
- Payot, E., & Kohler, A. (1896). *Histoire du collège cantonal*. Lausanne: Imprimerie J. Couchoud & Cie.
- Pêcheux, M. (1984). Sur les contextes épistémologiques de l'analyse de discours. *Mots, n° 9, octobre*.
- Peraya, D., Nyssen, M. C. (1995). Vers une théorie des paratextes : images mentales et images matérielles. *Recherches en communication, n° 4*.
- Preiswerk, R., & Perrot, D. (1975). *Ethnocentrisme et histoire : l'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux*. Paris: Ed. Anthropos.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Seuil.
- Prost, A. (1997). *Education, société et politiques*. Seuil.
- Quéré, L. (1992). Le tournant descriptif en sociologie. *Current Sociology, volume 40, Number 1*.

- Raxhon, P. (2009). Essai de bilan historiographique de la mémoire. *Cahiers du Centre de Recherche en Histoire du Droit et des institutions, Bilans historiographique, n° 30*, 11-94.
- Reisigl, M., & Wodak, R. (2001). *Discourse and Discrimination : Rhetorics of Racism and Antisemitism*. London [etc.]: Routledge.
- Renaud, P. (2010). *L'enseignement de l'histoire suisse dans le canton de Vaud 1848-1941. Analyse de six manuels : programmes, enjeux de pouvoirs et contenus didactiques*. (Mémoire professionnel). Lausanne: HEP.
- Revaz, F. (1998). Variétés du présent dans le discours des historiens. *Pratiques, n°100*, 43-61.
- Reymond, M. (1931). *Histoire de la Suisse des origines jusqu'à aujourd'hui : ses gloires, sa civilisation* (vol. 1). Lausanne: Haeschel-Dufey.
- Reymond, M. (1932). *Histoire de la Suisse des origines jusqu'à aujourd'hui : ses gloires, sa civilisation* (vol. 2). Lausanne: Haeschel-Dufey.
- Reymond, M. (1933). *Histoire de la Suisse des origines jusqu'à aujourd'hui : ses gloires, sa civilisation* (vol. 3). Lausanne: Haeschel-Dufey.
- Reynold, G. d. (1940). *Image de la Suisse*. Zürich: Office national suisse du tourisme.
- Reynold, G. d. (1941). *La Suisse est devant son destin : 1291: être ou ne pas être, 1941: être ou ne plus être*. Genève: Ed. de «L'Echo illustré».
- Richaudeau, F. (1986). *Conception et production des manuels scolaires : guide pratique* (9.8.2000 ed.). Paris: UNESCO.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit. L'intrigue et le récit historique (Tome 1)*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (2000). *La Mémoire, l'Histoire, l'Oubli*. Paris : Seuil.
- Riemenschneider, R. (2000). «L'Institut Georg Eckert, un lieu de mémoire des échanges internationaux». In Groux, D. (2000). *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation : pratiques et enjeux : colloque de l'ADECE, 28-29 mai 1999 [Versailles]*. Paris [etc.]: Harmattan, pp. 233-244.
- Riffaterre, M. (1980). La trace de l'intertexte. *La Pensée*, 215.
- Rimli, E.-T. (1940). «L'Exposition nationale – Image vivante de la collaboration, de l'entente et de l'union suisses». In *Le Livre d'Or de l'Exposition nationale 1939*. Zurich: Verkehrsverlag, pp. 9-12.
- Robin, R. (1973). *Histoire et linguistique*. Paris: A. Colin.
- Robin, R. (1973). Langage et idéologies. Le Discours comme objet de l'Histoire. *Le Mouvement social, no 85, octobre-décembre*.
- Rück, P. (1989). Guillaume Tell face à Nicolas de Flüe aux XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècle. *Itinera, Fasc. 9. Histoire et belles histoires de la Suisse. Guillaume Tell, Nicolas de Flüe et les autres, des Chroniques au cinéma*, 23-51.
- Ruffieux, R., Prongué, B., & Allet-Zwissig, D. (1969). *Le mouvement chrétien-social en Suisse romande : 1891-1949*. Fribourg Suisse: Ed. universitaires.

- Rupnik, J. (1992). *De Sarajevo à Sarajevo : l'échec yougoslave*. Bruxelles: Complexe.
- Rupnik, J. (1998). L'Europe dans le miroir des Balkans. *Transeuropéennes*, 12/13, printemps-été, 117-126.
- Schiffrin, D. (2001). *The handbook of Discourse Analysis*. Malden Mass. [etc.]: Blackwell.
- Seylaz, J.-L. (2002). André Bonnard. Hubler, L. (2005). In *Dictionnaire historique de la Suisse* (DHS). Url: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F16026.php>, version du 21.11.02.
- Simmel, G., & Winkelvoss, K. (2004). *La forme de l'histoire et autres essais*. Paris: Gallimard.
- Struever, N. S. (1985). «Historical Discourse». In T. A. Van Dijk (dir.), *Handbook of Discourse Analysis. Vol. 1 Disciplines of Discourses*. London: Academic Press, pp. 249-271.
- Studer, B. (1999). La réintégration de la Suisse à l'histoire. Les enjeux du passé entre savoir, mémoire et pouvoir. *Itinera, Fasc. 23. Geschichte(n)*, 25-33.
- Thomas, D. (1998). «La vérité historique par l'image dans les manuels scolaires». In H. D'Almeida-Topor & M. Sève (dir.), *L'Historien et les images. De l'illustration à la preuve. Actes du colloque tenu à l'Université de Metz (11-12 mars 1994)* (pp. 281-289). Metz: Centre de recherche Histoire et Civilisation de l'Université de Metz.
- Vallière, P. d., Wille, U., & Mangold, B. (1913). *Honneur et fidélité : histoire des Suisses au service étranger*. Neuchâtel: F. Zahn.
- Vallotton, F. (2001). *L'édition romande et ses acteurs : 1850-1920*. Genève: Slatkine.
- Van Dijk, T. A. (1985). *Handbook of Discourse analysis*. London ; Orlando [etc.]: Academic Press.
- Verdelhan-Bourgade, M. et al. (2007). *Les manuels scolaires, miroirs de la nation*. Paris: Harmattan.
- Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire, essai d'épistémologie*. Paris: Seuil.
- Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales : Pratiques et méthodes*. Paris: Editions La Découverte.
- Wahnich, S. (1997). *L'impossible citoyen : l'étranger dans le discours de la Révolution française*. Paris: Albin Michel.
- Weber, H. (1987). L'Amérique de Théodore de Bry. In *Bulletin de l'Association d'étude sur l'humanisme, la réforme et la renaissance*, vol. 25, n° 1, pp. 94-95.
- White, H. V. (1973). *Metahistory : The Historical Imagination in Nineteenth-century Europe*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- White, H. V. (1978). *Tropics of Discourse : Essays in Cultural Criticism*. Baltimore ; London: The Johns Hopkins University Press.
- White, H. V. (1987). *The Content of the Form : Narrative Discourse and Historical Representation*. Baltimore ; London: Johns Hopkins Univ. Press.

Wodak, R. (1989). *Language, Power and Ideology : Studies in Political Discourse*. Amsterdam ; Philadelphia: Benjamins.

Wodak, R. (2001). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London [etc.]: Sage Publ.

Wodak, R. (2005). *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis : Theory, Methodology and Interdisciplinarity*. Amsterdam [etc.]: J. Benjamins Publishing Company.



**Annexe 1 :**  
**Les péritextes dans les**  
**manuels d'histoire vaudois**



**Tableau 34: Typologie des péritextes images et mixtes dans le manuel Michaud et le manuel Grandjean & Jeanrenaud**

	Michaud (1939)		Grandjean & Jeanrenaud (1944)	
	N/B	C.	N/B	C.
<b>1. Péritextes images</b>				
1.1 photographies	2		20	
1.2 peinture (yc miniatures, vitraux, tapisseries)	4		36	
1.3 gravures (yc lithographies, bas-relief, estampes)	2		15	
1.4. dessins / illustrations			6	
<b>2. Péritextes mixtes</b>				
2.1. schémas niveau 1 (planches)	2			
2.2. schémas niveau 2 (caricatures, sceaux, armoiries, monnaies, timbre-poste)	1		5	
2.3. schéma niveau 3 (formes abstraites, organigramme, frises chronologiques)			1	
2.4. cartes	8	4	15	4
2.5. tableaux de données			3	
<b>Totaux</b>	<b>19</b>	<b>4</b>	<b>101</b>	<b>4</b>
<p><b>Remarque</b> : il faut encore ajouter pour le manuel Grandjean &amp; Jeanrenaud, un péritexte particulier : la figure 70 de la page 133 qui est un autographe du roi Louis XVI (p. 133).</p> <p><b>Légende</b> : N/B = noir/blanc C. = couleur</p>				

**Tableau 35: Typologie des péri-textes images et mixtes dans les manuels Giddey (1957) et Chevallaz (1962)**

	Collection Panchaud		Totaux
	Giddey	Chevallaz	
	N/B	N/B	
<b>1. Péri-textes images</b>			
1.1 photographies	2	11	<b>13</b>
1.2 peinture (yc miniatures, vitraux, tapisseries)	12	14	<b>26</b>
1.3 gravures (yc lithographies, bas-relief, estampes)	11	6	<b>17</b>
1.4. dessins / illustrations			
1.5. autres			
<b>2. Péri-textes mixtes</b>			
2.1. schémas niveau 1 (planches)			
2.2. schémas niveau 2 (caricatures, sceaux, armoiries, monnaies, timbre-poste)			
2.3. schéma niveau 3 (formes abstraites, organigramme, frises chronologiques)	5 <sup>1</sup>	5	<b>10</b>
2.4. graphiques		1	<b>1</b>
2.5. infographies		2	<b>2</b>
2.6. cartes	11	4	<b>15</b>
2.9. tableaux de données	1	1	<b>1</b>
<b>Totaux</b>	<b>41</b>	<b>44</b>	<b>85</b>
<p><sup>1</sup> Nous avons comptabilisé dans ces schémas, les schémas chronologiques présents à la fin de chacune des parties et comprenant des éléments relatifs à l'histoire suisse traités dans ces dernières.</p> <p><b>Légende :</b> N/B = noir/blanc C. = couleur Q. = quadrichromie</p>			

**Tableau 36: Typologie des péritextes images et mixtes dans la collection des manuels Bourgeois & Rouyet**

	Collection Bourgeois & Rouyet (Version A)						
	Moyen-Age. Temps modernes			Epoque contemporaine			Totaux
	N/B	Q.	Total	N/B	Q.	Total	
<b>1. Péritextes images</b>							
1.1 photographies	4	16	20	17	3	20	<b>40</b>
1.2 peinture (yc miniatures, vitraux, tapisseries)	1	16	17	2	11	13	<b>30</b>
1.3 gravures (yc lithographies, bas-relief, estampes)	17		17	2		2	<b>19</b>
1.4. dessins / illustrations	1		1	1		1	<b>2</b>
<b>2. Péritextes mixtes</b>							
2.1. schémas niveau 1 (planches)							
2.2. schémas niveau 2 (caricatures, sceaux, armoiries, monnaies, timbre-poste, affiches)		1	1	2	5	5	<b>6</b>
2.3. schéma niveau 3 (formes abstraites, organigramme, frises chronologiques)		1	1				<b>1</b>
2.4. graphiques					9	9	<b>9</b>
2.5. infographies					5	5	<b>5</b>
2.6. cartes		12	12		5	5	<b>17</b>
2.9. tableaux de données		2	2		7	7	<b>9</b>
<b>Totaux</b>	<b>23</b>	<b>48</b>	<b>71</b>	<b>24</b>	<b>45</b>	<b>67</b>	<b>138</b>
<b>Légende : N/B = noir/blanc Q. = quadrichromie</b>							

**Tableau 37: Typologie des péritextes textuels et éditoriaux des manuels Michaud (1939) et Grandjean & Jeanrenaud (2<sup>e</sup> édition de 1944)**

<b>Péritextes textuels et éditoriaux</b>	<b>Michaud (1939)</b>	<b>Grandjean &amp; Jeanrenaud (1944)</b>
<b>1. Péritextes textuels</b>		
1.1 sources historiques textuelles	non	12
1.2 documents secondaires textuels	non	23
1.3 résumés / aide-mémoire / synthèses	non	non
1.4 questionnaires / exercices	non	oui
1.5 révisions	non	oui
1.6 cartouches chronologiques	non	non
1.7 vocabulaire / glossaire	non	non
1.8 références bibliographiques / bibliographie	oui	oui
<b>2. Péritextes éditoriaux</b>		
2.1. table des matières	oui	oui
2.2. préface	oui	oui
2.3. avant-propos	non	non
2.4. remerciements	non	non
2.5. index	non	non
2.6. source des illustrations / crédits photographiques	oui	oui

**Tableau 38: Typologie des péri-textes textuels et des péri-textes éditoriaux de la Collection Panchaud**

	<b>Badoux &amp; Déglon<sup>1</sup> (1958)</b>	<b>Giddey (1957)</b>	<b>Chevallaz (1962)</b>
<b>1. Péri-textes textuels</b>			
1.1 sources historiques textuelles	oui	non	non
1.2 documents secondaires textuels	oui	non	non
1.3 résumés / aide-mémoire / synthèses	oui	oui	non
1.4 questionnaires / exercices	oui	oui	non
1.5 révisions	non	non	non
1.6 cartouches chronologiques	oui	oui	non
1.7 vocabulaire / glossaire	oui	oui	non
1.8 références bibliographiques / bibliographie	non	non	non
<b>2. Péri-textes éditoriaux</b>			
2.1. table des matières	oui	oui	oui
2.2. préface	oui	oui	oui
2.3. avant-propos	non	non	non
2.4. remerciements	non	non	non
2.5. index	non	non	non
2.6. source des illustrations / crédits photographiques	oui	oui	oui
<sup>1</sup> Le manuel comprend également des notes bas de page.			

**Tableau 39: Typologie des péritextes textuels et des péritextes éditoriaux consacrés à l'histoire suisse de la Collection Bourgeois & Rouyet**

	Antiquité	Moyen-Age. Temps modernes	Epoque contemporaine
<b>1. Péritextes textuels</b>			
1.1 sources historiques textuelles	oui	13 <sup>1</sup>	30 <sup>1</sup>
1.2 documents secondaires textuels	oui	12 <sup>1</sup>	23 <sup>1</sup>
1.3 résumés / aide-mémoire / synthèses	oui	oui	oui
1.4. questionnaires / exercices	non	non	non
1.5. révisions	non	non	non
1.6. vocabulaire / glossaire	oui	oui	oui
1.7.références bibliographiques/ bibliographie	non	non	non
<b>2. Péritextes éditoriaux</b>			
2.1. table des matières	oui	oui	oui
2.2. préface / avant-propos	oui	oui	oui
2.3. remerciements	oui	oui	oui
2.4. index	non	non	non
2.5. source des illustrations / crédits photographiques	oui	oui	oui
2.6. mode d'emploi du manuel	oui	oui	oui
<sup>1</sup> Dans les chapitres et les pages spécifiquement consacrées à la Suisse et à son histoire			

**Tableau 40: Répartition des péritextes images et mixtes pour le manuel Grandjean & Jeanrenaud (2<sup>e</sup> édition de 1944)**

Péritexte / Histoire	Biographie	Militaire	Politique	Religieuse	Economique & Sociale	Culturelle	Sciences & Techniques
<b>1. Péritextes images</b>							
1.1 photographies	4	4	6	3	5		
1.2 peinture (yc miniatures, vitraux, tapisseries)	13	9	5	5	15	3	
1.3 gravure (yc lithographies, bas-relief, estampes)	4	7	4	2	4	1	
1.4. dessins / illustrations	1	1	1		3		
<b>2. Péritextes mixtes</b>							
2.1. schémas niveau 1 (planches)							
2.2. schémas niveau 2 (caricatures, sceaux, armoirie, monnaies, timbre-poste)			4		1		
2.3. schéma niveau 3 (formes abstraites, organigramme, frises chronologiques)			1				
2.4. graphiques							
2.5. infographies							
2.6. cartes		2	20				1
2.7. tableaux de données	1						
<b>Totaux</b>	<b>23</b>	<b>23</b>	<b>41</b>	<b>10</b>	<b>28</b>	<b>4</b>	<b>1</b>

**Tableau 41: Répartition des péritextes images et mixtes pour le manuel Michaud (édition de 1939)**

Péritexte / Histoire	Biographie	Militaire	Politique	Religieuse	Economique & Sociale	Culturelle	Sciences & Techniques
<b>1. Péritextes images</b>							
1.1 photographies	1	1	1				
1.2 peinture (yc miniatures, vitraux, tapisseries)	1	2	1				
1.3 gravure (yc lithographies, bas-relief, estampes)		2	1				
1.4. dessins / illustrations							
<b>2. Péritextes mixtes</b>							
2.1. schémas niveau 1 (planches)		1	1				
2.2. schémas niveau 2 (caricatures, sceaux, armoirie, monnaies, timbre-poste)			1				
2.3. schéma niveau 3 (formes abstraites, organigramme, frises chronologiques)							
2.4. graphiques							
2.5. infographies							
2.6. cartes		4	9	1			
2.7. tableaux de données ou synoptiques							
<b>Totaux</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>1</b>			

**Tableau 42: Répartition des péritextes images et mixtes pour le manuel Giddey (édition de 1957)**

Péritexte / Histoire	Biographie	Militaire	Politique	Religieuse	Economique & Sociale	Culturelle	Sciences & Techniques
<b>1. Péritextes images</b>							
1.1 photographies	1		2	1			
1.2 peinture (yc miniatures, vitraux, tapisseries)	7	2	7	3	4	2	
1.3 gravure (yc lithographies, bas-relief, estampes)	2	6	3	3	3	1	
1.4. dessins / illustrations							
<b>2. Péritextes mixtes</b>							
2.1. schémas niveau 1 (planches)							
2.2. schémas niveau 2 (caricatures, sceaux, armoirie, monnaies, timbre-poste)							
2.3. schéma niveau 3 (formes abstraites, organigramme, frises chronologiques)	2	3	5	1			
2.4. graphiques							
2.5. infographies							
2.6. cartes		2	10	1			
2.7. tableaux de données ou synoptiques				1			
<b>Totaux</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>27</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	

**Tableau 43: Répartition des péritextes images et mixtes pour le manuel Chevallaz (édition de 1962)**

Péritexte / Histoire	Biographie	Militaire	Politique	Religieuse	Economique & Sociale	Culturelle	Sciences & Techniques
<b>1. Péritextes images</b>							
1.1 photographies		5	2		4		2
1.2 peinture (yc miniatures, vitraux, tapisseries)	2	2	5		2	2	
1.3 gravure (yc lithographies, bas-relief, estampes)		2	3		1		1
1.4. dessins / illustrations							
<b>2. Péritextes mixtes</b>							
2.1. schémas niveau 1 (planches)							
2.2. schémas niveau 2 (caricatures, sceaux, armoirie, monnaies, timbre-poste)							
2.3. schéma niveau 3 (formes abstraites, organigramme, frises chronologiques)			3		2		
2.4. graphiques					1		
2.5. infographies			1		1		
2.6. cartes		1	3				
2.7. tableaux de données ou synoptiques			1				
<b>Totaux</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>18</b>		<b>11</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

**Tableau 44: Répartition des péritextes images et mixtes pour le manuel Le Moyen-Age. Les Temps modernes (version A)**

Péritexte / Histoire	Biographie	Militaire	Politique	Religieuse	Economique & Sociale	Culturelle	Sciences & Techniques
<b>1. Péritextes images</b>							
1.1 photographies	3	1	4	5	7	3	
1.2 peinture (yc miniatures, vitraux, tapisseries)	5	2	6	2	8		
1.3 gravure (yc lithographies, bas-relief, estampes)	3	6	2	2	6	2	
1.4. dessins / illustrations	1	1					
<b>2. Péritextes mixtes</b>							
2.1. schémas niveau 1 (planches)							
2.2. schémas niveau 2 (caricatures, sceaux, armoirie, monnaies, timbre-poste)			1				
2.3. schéma niveau 3 (formes abstraites, organigramme, frises chronologiques)			1				
2.4. graphiques							
2.5. infographies							
2.6. cartes			6	3	3		
2.7. tableaux de données ou synoptiques				1	1		
<b>Totaux</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>20</b>	<b>13</b>	<b>25</b>	<b>5</b>	<b>0</b>

**Tableau 45: Répartition des péritextes images et mixtes pour le manuel L'Epoque contemporaine (version A)**

<b>Péritexte / Histoire</b>	<b>Biographie</b>	<b>Militaire</b>	<b>Politique</b>	<b>Religieuse</b>	<b>Economique &amp; Sociale</b>	<b>Culturelle</b>	<b>Sciences &amp; Techniques</b>
<b>1. Péritextes images</b>							
1.1 photographies		1	6		16	2	5
1.2 peinture (yc miniatures, vitraux, tapisseries)	4	1	2	1	6	4	1
1.3 gravure (yc lithographies, bas-relief, estampes)			1		1		
1.4. dessins / illustrations					1		
<b>2. Péritextes mixtes</b>							
2.1. schémas niveau 1 (planches)							
2.2. schémas niveau 2 (caricatures, sceaux, armoirie, monnaies, timbre-poste)			3		4		
2.3. schéma niveau 3 (formes abstraites, organigramme, frises chronologiques)							
2.4. graphiques		1			9		1
2.5. infographies					5		
2.6. cartes		2			3		
2.7. tableaux de données ou synoptiques					7	1	1
<b>Totaux</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>52</b>	<b>7</b>	<b>8</b>

**Annexe 2 :**  
**Les tables des matières des**  
**manuels**



# Tables des matières : Collection Charles Gilliard

1.- Bonnard, A., & Baechtold, A. (1937). *Histoire ancienne : l'Orient, la Grèce, Rome*. Lausanne ; Genève: Payot.

## TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION : <i>L'humanité primitive</i> . . . . .	Pages
Les quatre âges . . . . .	7
La vie des peuples primitifs . . . . .	8
LIVRE PREMIER	
<b>L'ORIENT</b>	
CHAPITRE PREMIER : <i>L'Égypte</i> . . . . .	13
« L'Égypte est un présent du Nil » . . . . .	13
Ancienneté de la civilisation égyptienne . . . . .	14
Memphis. Les pyramides . . . . .	15
Thèbes. Le temple d'Amon. La vallée des rois . . . . .	16
« Les Égyptiens sont les plus religieux de tous les hommes » . . . . .	18
La sculpture. L'écriture . . . . .	20
CHAPITRE II : <i>Les grands empires de l'Asie</i> . . . . .	22
La Mésopotamie et ses habitants. Les Sumériens . . . . .	22
Les Assyriens. Niniwe. Assourbanipal . . . . .	23
Les Babyloniens. Hammourabi. Nabuchodonosor . . . . .	25
Les sciences et les arts à Babygone et en Assyrie . . . . .	27
Formation de l'empire perse. Histoire de Cyrus . . . . .	29
La religion des Perses . . . . .	31
CHAPITRE III : <i>Peuples marins</i> . . . . .	33
Les Phéniciens . . . . .	33
La civilisation égéenne. Le palais de Cressos. Minoès . . . . .	37
Les Achéens. Mycènes et Tyrinthe. Troie. Les Doriens. . . . .	39
LIVRE II	
<b>LA GRÈCE</b>	
CHAPITRE PREMIER : <i>Le pays grec</i> . . . . .	43
La montagne . . . . .	43
La mer . . . . .	44
Les ressources du sol . . . . .	46

CHAPITRE II : <i>Les légendes de l'époque héroïque</i> . . . . .	Pages
L'histoire légendaire de Thèbes . . . . .	50
L'histoire légendaire d'Athènes . . . . .	53
La guerre de Troie . . . . .	54
CHAPITRE III : <i>La colonisation grecque</i> . . . . .	59
Sur les routes de la Méditerranée . . . . .	59
Principales colonies : . . . . .	
a) L'Ionie . . . . .	61
b) La Grande Grèce et la Sicile . . . . .	62
c) L'Extrême-Occident. Marseille . . . . .	64
CHAPITRE IV : <i>L'unité du monde grec</i> . . . . .	65
Faiblesse du lien politique . . . . .	65
La communauté de la langue . . . . .	66
La religion. Le culte . . . . .	67
Zeus et Apollon . . . . .	69
Les oracles . . . . .	72
Les jeux . . . . .	74
CHAPITRE V : <i>Sparte</i> . . . . .	77
Fondation de Sparte. Lycurgue . . . . .	77
Hilotes, Péloques, Spartiates . . . . .	78
L'éducation spartiate . . . . .	80
La vie des Spartiates . . . . .	81
L'armée spartiate . . . . .	82
CHAPITRE VI : <i>Athènes à l'époque de Solon et de Pisistrate</i> . . . . .	84
L'Attique et ses habitants . . . . .	84
Fin de la royauté. Puissance des nobles . . . . .	86
Solon arbitre de la cité (590) . . . . .	88
Les réformes de Solon . . . . .	89
La tyrannie de Pisistrate . . . . .	90
Hippias et Hipparque. Fin de la tyrannie (510) . . . . .	92
CHAPITRE VII : <i>Les guerres médiques</i> . . . . .	94
Le danger perse . . . . .	94
Darius. La révolte de l'Ionie . . . . .	95
Première guerre médique. Marathon (490) . . . . .	97
Xerxès. Thémistocle . . . . .	98
Seconde guerre médique. Les Thermopyles (480) . . . . .	100
Salamine (480). Platées (479) . . . . .	101
CHAPITRE VIII : <i>Athènes au V<sup>e</sup> siècle</i> . . . . .	104
La démocratie athénienne . . . . .	104
L'Assemblée du peuple . . . . .	106
Périclès . . . . .	107
La ligue de Délos. L'empire athénien . . . . .	109
Les métriques et les esclaves . . . . .	110

	Pages
CHAPITRE IX : <i>La civilisation athénienne</i> . . . . .	113
Simplicité de la vie privée . . . . .	113
La famille . . . . .	114
Le culte des ancêtres. Le foyer . . . . .	115
L'éducation . . . . .	116
Les fêtes et les mystères . . . . .	118
Les monuments de l'Acropole . . . . .	122
La sculpture grecque . . . . .	124
Le philosophe Socrate . . . . .	126
CHAPITRE X : <i>La guerre du Péloponèse (431-404)</i> . . . . .	129
La Grèce désunie . . . . .	129
La guerre de dix ans (431-421). Peste d'Athènes . . . . .	131
Alcibiade. L'expédition de Sicile (415-413) . . . . .	133
Chute de l'empire athénien (413-404). Les Trente . . . . .	135
CHAPITRE XI : <i>La suprématie de la Macédoine</i> . . . . .	138
Philippe de Macédoine . . . . .	138
Démosthène . . . . .	140
Chéronée (338) . . . . .	141
CHAPITRE XII : <i>Alexandre</i> . . . . .	144
Sa personne . . . . .	144
Révoltes en Grèce . . . . .	146
De l'Hellespont en Egypte . . . . .	146
En Perse et en Inde . . . . .	149
Alexandre et ses sujets. Sa mort (323) . . . . .	151
Nouveaux empires. Alexandrie . . . . .	152
Conclusion . . . . .	154

## LIVRE III

## ROME

INTRODUCTION . . . . .	155
CHAPITRE PREMIER : <i>Populations de l'Italie ancienne</i> . . . . .	156
CHAPITRE II : <i>Fondation de Rome</i> . . . . .	158
Les légendes. Les sept rois de Rome . . . . .	158
CHAPITRE III : <i>Les institutions politiques et sociales</i> . . . . .	162
Le Sénat . . . . .	162
Les magistrats . . . . .	163
Les comices . . . . .	166
Les colonies . . . . .	167
Le citoyen romain . . . . .	168
Les esclaves . . . . .	168
CHAPITRE IV : <i>La religion</i> . . . . .	170

CHAPITRE V : <i>Conquête de l'Italie</i> . . . . .	174
Invasion gauloise. Déroute de l'Allia . . . . .	174
CHAPITRE VI : <i>Le III<sup>e</sup> siècle av. J.-C.</i> . . . . .	176
Guerre de Pyrrhus (280-275 av. J.-C.) . . . . .	176
Première guerre punique (264-241 av. J.-C.) . . . . .	178
Deuxième guerre punique (218-201 av. J.-C.) . . . . .	179
Batailles du Tessin et de la Trébia (218 av. J.-C.) . . . . .	181
Bataille de Trasimène (217 av. J.-C.) . . . . .	182
Bataille de Cannes (216 av. J.-C.) . . . . .	184
Prise de Syracuse . . . . .	186
Hasdrubal en Italie. Bataille du Métaure (207 av. J.-C.) . . . . .	187
La guerre en Afrique. Bataille de Zama (202 av. J.-C.) . . . . .	189
CHAPITRE VII : <i>Le II<sup>e</sup> siècle av. J.-C. Guerres de conquête</i> . . . . .	192
La Macédoine . . . . .	192
La Grèce . . . . .	192
L'Asie . . . . .	194
L'Afrique. Troisième guerre punique . . . . .	194
L'Espagne . . . . .	195
La Provence . . . . .	196
CHAPITRE VIII : <i>Conséquences des guerres de conquête</i> . . . . .	197
CHAPITRE IX : <i>Troubles à Rome. Les Gracques</i> . . . . .	199
CHAPITRE X : <i>Le I<sup>er</sup> siècle av. J.-C. Troubles, révolutions, guerres civiles</i> . . . . .	201
Marius et Sylla . . . . .	201
L'armée de Marius . . . . .	202
Les Teutons et les Cimbres . . . . .	203
Guerre des alliés (90 av. J.-C.) . . . . .	204
Rivalité de Marius et de Sylla . . . . .	205
Guerre de Mithridate . . . . .	205
CHAPITRE XI : <i>Pompée</i> . . . . .	208
Pompée et la guerre des esclaves . . . . .	208
Pompée et la guerre des pirates (67 av. J.-C.) . . . . .	209
Pompée en Orient. Deuxième guerre contre Mithridate . . . . .	209
CHAPITRE XII : <i>Cicéron</i> . . . . .	212
Conjuration de Catilina . . . . .	212
CHAPITRE XIII : <i>César (101-44 av. J.-C.)</i> . . . . .	215
Premier triumvirat (60 av. J.-C.) . . . . .	215
Guerre des Gaules (58-50 av. J.-C.) . . . . .	217
L'armée de César . . . . .	220
Désordres à Rome pendant l'absence de César . . . . .	221
Rupture entre Pompée et César . . . . .	222
Guerre civile entre Pompée et César . . . . .	222

	Pages
CHAPITRE XIV : <i>Antoine et Octave</i> . . . . .	227
Antoine en Orient . . . . .	229
Rupture entre Antoine et Octave. Bataille d'Actium (31 av. J.-C.) . . . . .	230
CHAPITRE XV : <i>Auguste et l'établissement du principat</i> . .	233
L'armée . . . . .	236
Guerres d'Auguste . . . . .	237
Vie privée d'Auguste . . . . .	237
Le siècle d'Auguste . . . . .	239
CHAPITRE XVI : <i>Les monuments</i> . . . . .	240
CHAPITRE XVII : <i>Vie privée. Spectacles</i> . . . . .	242
CHAPITRE XVIII : <i>Les empereurs du I<sup>er</sup> siècle ap. J.-C.</i> . .	253
Tibère . . . . .	253
Caligula . . . . .	254
Claude . . . . .	254
Néron . . . . .	255
Les Flaviens . . . . .	258
Titus . . . . .	258
Domitien . . . . .	259
CHAPITRE XIX : <i>Le II<sup>e</sup> siècle ap. J.-C. Les Antonins</i> . . .	261
Trajan . . . . .	261
Guerres . . . . .	262
Hadrien . . . . .	264
Antonin . . . . .	267
Marc-Aurèle . . . . .	267
Guerres danubiennes . . . . .	268
Commode . . . . .	269
CHAPITRE XX : <i>Le III<sup>e</sup> siècle ap. J.-C.</i> . . . . .	270
CHAPITRE XXI : <i>Le Bas-Empire</i> . . . . .	272
Julien . . . . .	272
Théodose . . . . .	273
CHAPITRE XXII : <i>Les empereurs romains et les chrétiens</i> . .	274
CHAPITRE XXIII : <i>L'Helvétie</i> . . . . .	276
La civilisation romaine en Suisse . . . . .	278
Religion . . . . .	280
ANNEXE 1 : Principales dates de l'histoire de l'Orient et de la Grèce antique . . . . .	281
ANNEXE 2 : Principales dates de l'histoire romaine . . .	281
TABLE DES ILLUSTRATIONS ET DES CARTES . . . . .	282
SOURCE DES ILLUSTRATIONS . . . . .	283
TABLE DES MATIÈRES . . . . .	284

## 2- Ansermoz P. (1938). Histoire du Moyen-Age. Lausanne [etc.]: Payot.

## SOURCES DES ILLUSTRATIONS

*Note des éditeurs.* — Les illustrations ont été tirées de documents originaux mis à notre disposition ou d'une reproduction dans un ouvrage ; nous adressons ici nos remerciements aux personnes, aux institutions et aux maisons ci-après mentionnées.

*Archives photographiques d'Art et d'Histoire, Paris* : fig. 12.  
*Broillet, F.* (Hauterive, l'église et l'abbaye par P. Kirsch éd. par la So iété pour le développement de Fribourg) : fig. 2.  
*Boissonnas, phot., Genève* : fig. 18.  
*Bach, Dr E., Lausanne* : fig. 21.  
*Compagnie des Arts photographiques, Cap & Lévy & Neurdin réunis, Schiltigheim (Bas-Rhin), France* : couverture —  
 Figure de la paroi intérieure de la façade occidentale de la cathédrale de Reims.  
*Gessler, conservateur du Musée national, Zurich* : fig. 16 et 17.  
*Glasson, phot., Bulle* : fig. 6.  
*Gos, E., phot., Lausanne* : fig. 5, 11, 22, 33.  
*Hartstaengel, Munich* : fig. 27.  
*de Jongh, phot., Lausanne* : fig. 7, 10, 23.  
*Musée historiographique vaudois, Lausanne* : fig. 19, 25.  
*Nael, A.* : fig. 14.  
*Office de photographie Attinger, Neuchâtel* : fig. 20.  
*Ragnaut, phot., Amiens* : fig. 28.  
*Sloedtner, Berlin* : fig. 24.

## TABLE DES MATIÈRES

## PREMIÈRE PARTIE

## LE PREMIER MOYEN AGE

	Pages
CHAPITRE PREMIER : <i>Les invasions barbares</i> . . . . .	5
Les Germains menacent les frontières de l'empire romain	5
Les grandes invasions s'abattent sur l'empire d'Occident ; l'empire d'Orient subsiste . . . . .	6
Les Alamans et les Burgondes occupent l'Helvétie . . . . .	8
Dans le désordre général, la puissance de l'Eglise s'affirme . . . . .	10
Les invasions continuent jusqu'au X <sup>e</sup> siècle. Les Arabes menacent la chrétienté . . . . .	12
CHAPITRE II : <i>Le royaume franc.</i> . . . . .	15
Clovis fait la conquête de la Gaule . . . . .	15
Les Mérovingiens ont pour successeurs les Carolingiens	16
Les expéditions de Charlemagne en Italie, en Germanie et en Espagne . . . . .	17
En l'an 800, Charlemagne est couronné empereur d'Occident . . . . .	18
Les successeurs de Charlemagne se partagent l'empire	19
CHAPITRE III : <i>La féodalité.</i> . . . . .	21
Le contrat féodal lie le vassal à son suzerain . . . . .	21
La féodalité sous Charlemagne et ses successeurs . . . . .	22
Tandis que le monde politique se morcelle et s'affaiblit, l'Eglise se maintient et accroît sa puissance . . . . .	24
CHAPITRE IV : <i>Le Saint-Empire romain germanique.</i> . . . . .	26
Maison de Saxe : Otto I <sup>er</sup> fonde le Saint-Empire romain germanique, en 962 . . . . .	26
Maison de Franconie : Henri IV. La querelle des investitures oppose le pape à l'empereur . . . . .	27
Les Hohenstaufen : Frédéric Barberousse . . . . .	28
Les derniers Hohenstaufen : Frédéric II. Le triomphe de la papauté . . . . .	30
Le grand interrègne 1250-1273. L'Italie sort épuisée de la lutte ; l'Allemagne est en pleine anarchie . . . . .	32

	Pages
CHAPITRE V : <i>Les Capétiens</i> . . . . .	34
En France, les Carolingiens ont pour successeurs les Capétiens . . . . .	34
Philippe-Auguste et le péril anglais . . . . .	35
Le règne de Saint-Louis . . . . .	38
Un roi habile : Philippe le Bel (1285-1314) . . . . .	39
CHAPITRE VI : <i>Les croisades</i> . . . . .	42
Le Saint-Sépulchre aux mains des infidèles . . . . .	42
La première croisade : délivrance de Jérusalem . . . . .	44
Les Turcs reprennent Jérusalem. La troisième croisade . . . . .	46
La quatrième croisade dévite sur Constantinople . . . . .	49
Conséquence des croisades . . . . .	51

DEUXIÈME PARTIE

**LA VIE ET LA CIVILISATION AU MOYEN AGE**

CHAPITRE VII : <i>Le château fort</i> . . . . .	54
Le château fort, refuge et repaire du seigneur féodal . . . . .	54
La vie au château . . . . .	56
La chevalerie ; le métier des armes . . . . .	60
Le peuple des campagnes . . . . .	63
La justice au moyen âge . . . . .	65
CHAPITRE VIII : <i>La ville</i> . . . . .	67
Au moyen âge, la ville est un marché et une forteresse . . . . .	67
La bourgeoisie. Communes et villes libres . . . . .	68
L'industrie . . . . .	70
Le commerce . . . . .	72
Le costume, la maison, les mœurs . . . . .	74
CHAPITRE IX : <i>La cathédrale</i> . . . . .	77
La construction des cathédrales ; style roman et style gothique . . . . .	77
Le clergé . . . . .	79
Ecoles et universités . . . . .	83
La civilisation . . . . .	85

TROISIÈME PARTIE

**LA FORMATION DES ÉTATS MODERNES**

CHAPITRE X : <i>La guerre de Cent Ans</i> . . . . .	89
Les Valois montent sur le trône de France ; les causes de la guerre . . . . .	89

	Pages
Défaites françaises à Crécy et à Poitiers . . . . .	90
Charles V, le Sage (1364-1380) . . . . .	91
Charles VI, le Fou (1380-1422) . . . . .	92
Charles VII, le Bien Servi (1422-1461) . . . . .	94
Conséquences de la guerre de Cent Ans. L'Angleterre au XV <sup>e</sup> siècle . . . . .	96
CHAPITRE XI : <i>Le Saint-Empire au XI<sup>e</sup> et au XV<sup>e</sup> siècles</i> . . . . .	98
Les divisions et les malheurs de l'Eglise . . . . .	98
L'autorité de l'empereur s'affaiblit . . . . .	99
L'Allemagne . . . . .	102
L'Italie . . . . .	103
Les Pays-Bas . . . . .	107
CHAPITRE XII : <i>Louis XI et Charles le Téméraire</i> . . . . .	110
Louis XI . . . . .	110
Charles le Téméraire . . . . .	111
Conséquences des guerres de Bourgogne. Mort de Louis XI . . . . .	112
CHAPITRE XIII : <i>L'Europe méridionale au XI<sup>e</sup> et au XV<sup>e</sup> siècles</i> . . . . .	115
Chute de l'empire romain d'Orient ; les Turcs s'emparent de Constantinople en 1453 . . . . .	115
Ferdinand d'Aragon et Isabelle de Castille réalisent l'unité espagnole . . . . .	117
Bibliographie générale . . . . .	120
Table des illustrations et des cartes . . . . .	121
Sources des illustrations . . . . .	122
Table des matières . . . . .	123

### 3.- Perrin, M. (1939). Histoire moderne et contemporaine. Lausanne [etc.]: Payot.

#### SOURCES DES ILLUSTRATIONS

*Note des éditeurs.* — Les illustrations ont été tirées de documents originaux mis à notre disposition ou d'une reproduction dans un ouvrage ; nous adressons ici nos remerciements aux personnes, aux institutions et aux maisons ci-après mentionnées.

- Alinari, Florence : fig. 22.  
 Archives photographiques d'Art et d'Histoire, Paris : fig. 2 et 10.  
 Hachette, Paris : fig. 3, 16, 26 (Section photographique de l'Armée) et fig. 27 (Beaufrère, phot.).  
 Malet, XVIII<sup>e</sup> siècle, Révolution et Empire (Hachette), fig. 15.  
 » Histoire générale, époque contemporaine (Hachette), fig. 13.  
 Musée naval, Madrid : couverture, une des trois caravelles de Christophe Colomb.  
 Musée d'Artillerie, Paris : fig. 6 et 11.  
 Musée de l'Armée, Paris : fig. 7.  
 Musée du Louvre, Paris (Chalcographie) : fig. 14.  
 Payot, Paris : Extrait de Emil Ludwig : Napoléon (peinture de Vigneux, collection du comte Primoli) fig. 17.  
 Extrait de Emil Ludwig : Bismarck, d'après une photo de Loescher et Petsch, Berlin (K. A. Berg, Berlin) fig. 23.  
 Rigal, photographie, Paris : Bibliothèque nationale des Estampes, Paris, fig. 9 et 20.

#### TABLE DES MATIÈRES

##### LIVRE PREMIER LES TEMPS MODERNES

	Pages
CHAPITRE PREMIER : <i>Vue générale du XVI<sup>e</sup> siècle</i> . . . . .	5
CHAPITRE II : <i>Les inventions</i> . . . . .	7
La poudre à canon . . . . .	7
La boussole . . . . .	7
L'imprimerie . . . . .	7
CHAPITRE III : <i>Les grandes découvertes géographiques</i> . . . . .	9
La route des Indes et l'empire colonial portugais . . . . .	11
La découverte de l'Amérique et la création de l'Empire colonial espagnol . . . . .	13
CHAPITRE IV : <i>L'Humanisme</i> . . . . .	21
Les sciences . . . . .	23
CHAPITRE V : <i>La Renaissance</i> . . . . .	25
La Renaissance en Italie . . . . .	25
La Renaissance hors d'Italie . . . . .	27
CHAPITRE VI : <i>Les guerres d'Italie (1494-1559)</i> . . . . .	29
L'expédition de Charles VIII . . . . .	29
Louis XII . . . . .	30
François I <sup>er</sup> . . . . .	31
CHAPITRE VII : <i>Valois contre Habsbourg : la lutte pour l'hégémonie</i> . . . . .	34
L'élection impériale . . . . .	34
CHAPITRE VIII : <i>La Réforme</i> . . . . .	41
L'Église . . . . .	41
Les causes de la Réforme . . . . .	44
La Réforme en Allemagne . . . . .	45
La Réforme en Suisse allemande . . . . .	51
La Réforme en Suisse française . . . . .	51
La Réforme en France sous François I <sup>er</sup> et Henri II . . . . .	52

	Pages
CHAPITRE XXXIII : L'Angleterre au XVIII <sup>e</sup> siècle . . . . .	172
CHAPITRE XXXIV : Les guerres du XVIII <sup>e</sup> siècle . . . . .	175
La guerre de sept ans . . . . .	176
La guerre continentale . . . . .	176
La guerre maritime et coloniale . . . . .	177
CHAPITRE XXXV : La disparition de l'Etat polonais . . . . .	179
CHAPITRE XXXVI : La création des Etats-Unis d'Amérique . . . . .	181
La déclaration d'indépendance . . . . .	182
La constitution américaine . . . . .	184
CHAPITRE XXXVII : L'Europe intellectuelle au XVIII <sup>e</sup> siècle . . . . .	186
CHAPITRE XXXVIII : La France à la veille de la Révolution . . . . .	190
Le clergé . . . . .	190
La noblesse . . . . .	192
Le Tiers-Etat . . . . .	195
Les impôts . . . . .	197
L'armée . . . . .	199
Le règne de Louis XVI de 1774 à 1789 . . . . .	201
CHAPITRE XXXIX : La Révolution française . . . . .	205
Les Etats généraux. L'Assemblée constituante . . . . .	205
La prise de la Bastille . . . . .	208
La nuit du 4 août . . . . .	212
Les journées d'octobre . . . . .	212
La constitution de 1791 . . . . .	218
La nationalisation des biens du clergé . . . . .	219
La constitution civile du clergé . . . . .	220
La Législative . . . . .	223
Les partis . . . . .	223
La Révolution et l'Europe . . . . .	224
La guerre . . . . .	226
Le 10 août, la chute de la royauté . . . . .	228
La Convention . . . . .	229
Les partis . . . . .	229
La guerre . . . . .	230
Le procès du roi . . . . .	231
La guerre étrangère. Formation de la première coalition . . . . .	233
Le soulèvement de la Vendée . . . . .	233
La chute des Girondins . . . . .	234
La première Terreur . . . . .	236
La grande Terreur . . . . .	243

	Pages
Le 9 Thermidor . . . . .	244
La réaction thermidorienne . . . . .	245
La constitution de l'an III . . . . .	246
La guerre : l'offensive française . . . . .	246
Les traités de paix . . . . .	247
Le Directoire . . . . .	248
La guerre contre l'Autriche . . . . .	250
La campagne d'Egypte . . . . .	253
La deuxième coalition . . . . .	253
Le 18 brumaire . . . . .	254
CHAPITRE XL : Le Consulat et l'Empire . . . . .	257
Le Consulat . . . . .	257
La constitution de l'an VIII . . . . .	257
La guerre contre la deuxième coalition . . . . .	262
Reprise de la guerre avec l'Angleterre . . . . .	264
L'Empire . . . . .	267
La troisième coalition, 1805 . . . . .	270
La quatrième coalition 1806-1807 . . . . .	272
Le blocus continental . . . . .	273
L'entrevue d'Erfurt . . . . .	275
La cinquième Coalition 1809 . . . . .	275
Relèvement de la Prusse . . . . .	278
La campagne de Russie . . . . .	279
Campagne d'Allemagne (1813) . . . . .	282
Campagne de France (1814) . . . . .	283
La première abdication . . . . .	284
La restauration des Bourbons et le premier Traité de Paris . . . . .	284
Les Cent Jours . . . . .	287
La septième coalition . . . . .	288
La seconde abdication . . . . .	288
Le second traité de Paris . . . . .	289

LIVRE III

L'ÉPOQUE CONTEMPORAINE

CHAPITRE XLI : Le Congrès de Vienne . . . . .	291
La Sainte-Alliance . . . . .	297
CHAPITRE XLII : L'insurrection de la Grèce . . . . .	301
CHAPITRE XLIII : L'insurrection des colonies espagnoles . . . . .	305

	Pages
CHAPITRE XXXIII : <i>L'Angleterre au XVIII<sup>e</sup> siècle</i> . . . . .	172
CHAPITRE XXXIV : <i>Les guerres du XVIII<sup>e</sup> siècle</i> . . . . .	175
La guerre de sept ans . . . . .	176
La guerre continentale . . . . .	176
La guerre maritime et coloniale . . . . .	177
CHAPITRE XXXV : <i>La disparition de l'Etat polonais</i> . . . . .	179
CHAPITRE XXXVI : <i>La création des Etats-Unis d'Amérique</i> . . . . .	181
La déclaration d'indépendance . . . . .	182
La constitution américaine . . . . .	184
CHAPITRE XXXVII : <i>L'Europe intellectuelle au XVIII<sup>e</sup> siècle</i> . . . . .	186
CHAPITRE XXXVIII : <i>La France à la veille de la Révolution</i> . . . . .	190
Le clergé . . . . .	190
La noblesse . . . . .	192
Le Tiers-Etat . . . . .	195
Les impôts . . . . .	197
L'armée . . . . .	199
Le règne de Louis XVI de 1774 à 1789 . . . . .	201
CHAPITRE XXXIX : <i>La Révolution française</i> . . . . .	205
<i>Les Etats généraux. L'Assemblée constituante</i> . . . . .	205
La prise de la Bastille . . . . .	208
La nuit du 4 août . . . . .	212
Les journées d'octobre . . . . .	212
La constitution de 1791 . . . . .	218
La nationalisation des biens du clergé . . . . .	219
La constitution civile du clergé . . . . .	220
<i>La Législative</i> . . . . .	223
Les partis . . . . .	223
La Révolution et l'Europe . . . . .	224
La guerre . . . . .	226
Le 10 août, la chute de la royauté . . . . .	228
<i>La Convention</i> . . . . .	229
Les partis . . . . .	229
La guerre . . . . .	230
Le procès du roi . . . . .	231
La guerre étrangère. Formation de la première coalition . . . . .	233
Le soulèvement de la Vendée . . . . .	233
La chute des Girondins . . . . .	234
La première Terreur . . . . .	236
La grande Terreur . . . . .	243

Le 9 Thermidor . . . . .	244
La réaction thermidorienne . . . . .	245
La constitution de l'an III . . . . .	246
La guerre : l'offensive française . . . . .	246
Les traités de paix . . . . .	247
<i>Le Directoire</i> . . . . .	248
La guerre contre l'Autriche . . . . .	250
La campagne d'Égypte . . . . .	253
La deuxième coalition . . . . .	253
Le 18 brumaire . . . . .	254
CHAPITRE XL : <i>Le Consulat et l'Empire</i> . . . . .	257
<i>Le Consulat</i> . . . . .	257
La constitution de l'an VIII . . . . .	257
La guerre contre la deuxième coalition . . . . .	262
Reprise de la guerre avec l'Angleterre . . . . .	264
<i>L'Empire</i> . . . . .	267
La troisième coalition, 1805 . . . . .	270
La quatrième coalition 1806-1807 . . . . .	272
Le blocus continental . . . . .	273
L'entrevue d'Erfurt . . . . .	275
La cinquième Coalition 1809 . . . . .	275
Relèvement de la Prusse . . . . .	278
La campagne de Russie . . . . .	279
Campagne d'Allemagne (1813) . . . . .	282
Campagne de France (1814) . . . . .	283
La première abdication . . . . .	284
La restauration des Bourbons et le premier Traité de Paris . . . . .	284
Les Cent Jours . . . . .	287
La septième coalition . . . . .	288
La seconde abdication . . . . .	288
Le second traité de Paris . . . . .	289
<b>LIVRE III</b>	
<b>L'ÉPOQUE CONTEMPORAINE</b>	
CHAPITRE XLI : <i>Le Congrès de Vienne</i> . . . . .	291
La Sainte-Alliance . . . . .	297
CHAPITRE XLII : <i>L'insurrection de la Grèce</i> . . . . .	301
CHAPITRE XLIII : <i>L'insurrection des colonies espagnoles</i> . . . . .	305

4.- Michaud, G. (1939). Histoire de la Suisse. Lausanne ; Genève [etc.]: Payot.

	Pages
CHAPITRE VII : <i>Expansion de la Confédération des huit cantons. Alliances et conquêtes</i>	35
Situation de la Suisse au début du XV <sup>e</sup> siècle	35
Premières alliances	36
Premières conquêtes	37
Premières querelles intestines ; batailles de Saint-Jacques	40
Rétablissement de la paix	42
CHAPITRE VIII : <i>La grande politique. Les guerres de Bourgogne</i>	43
Causes des guerres de Bourgogne	43
Bataille de Grandson	44
Moret et Nancy	46
Conséquences des guerres de Bourgogne	48
Diète de Stans ; Nicolas de Flue	48
Entrée de Fribourg et de Soleure dans la Confédération ; Convenant de Stans	49
CHAPITRE IX : <i>La grande politique. Nouvelle extension de la Confédération. Les guerres d'Italie</i>	51
Guerre de Souabe	51
Entrée de Bâle, Schaffhouse et Appenzell dans la Confédération	52
Guerres d'Italie ; causes et premières batailles	52
Bataille de Marignan	53
Conséquences de la défaite de Marignan	55
CHAPITRE X : <i>La Réforme en Suisse orientale</i>	58
Causes générales ; Zwingli à Zurich	58
La Réforme en Suisse allemande	60
Premières querelles religieuses ; Kappel	61
Deuxième guerre de Kappel	63
CHAPITRE XI : <i>La Réforme en Suisse occidentale</i>	65
Situation politique de la Suisse romande	65
Rôle de Berne	68
Conquête du Pays de Vaud	69
Calvin à Genève	71
CHAPITRE XII : <i>La Suisse à la fin du XVI<sup>e</sup> siècle</i>	73
Réforme catholique	73
Situation politique de la Suisse à l'époque de la Contre-Réformation	74
Troubles particuliers ; conjuration de Lausanne ; Escalade de Genève	76
CHAPITRE XIII : <i>La Suisse et l'Europe au XVII<sup>e</sup> siècle</i>	79
Les alliances avec l'étranger ; prépondérance de l'alliance française	79

HISTOIRE DE LA SUISSE

TABLE DES MATIÈRES

	Pages
CHAPITRE PREMIER : <i>Le territoire de la Suisse avant 1291</i>	7
Introduction	7
Décomposition de l'empire ; création de domaines ecclésiastiques et laïques	7
Naissance et développement des villes	8
Organisations rurales	9
Développement de la maison des Habsbourg	10
CHAPITRE II : <i>La Confédération des trois cantons</i>	12
Les habitants des Waldstätten	12
Situation politique des trois pays	13
Les Waldstätten et les Habsbourg	14
Le Pacte de 1291	15
CHAPITRE III : <i>Les premières luttes contre les Habsbourg</i>	16
Les Waldstätten sous les successeurs de Rodolphe	16
Bataille du Morgarten	17
Conséquences de la victoire. Pacte de Brunnen	19
CHAPITRE IV : <i>Les traditions nationales</i>	20
Les baillis	20
Conrad Baumgarten	20
Arnold de Melchtal	21
Werner Stauffacher	21
Le serment du Grütli	21
Guillaume Tell	22
La révolte contre les baillis	22
Valeur historique des légendes	23
CHAPITRE V : <i>Extension de la Confédération</i>	24
Les cinq nouveaux cantons	24
Résultats des alliances	26
CHAPITRE VI : <i>Nouvelles luttes contre les Habsbourg. Sempach et Näfels</i>	28
Causes de la bataille de Sempach	28
Bataille de Sempach	29
Bataille de Näfels	32
Conséquences des victoires	33

	Pages
La Suisse pendant la guerre de Trente ans . . . . .	80
Reconnaissance de l'indépendance suisse par le traité de Westphalie . . . . .	82
Renouvellement de l'alliance française avec Louis XIV Neuchâtel et le roi de Prusse . . . . .	82 83
CHAPITRE XIV : <i>Situation intérieure de la Suisse au XVII<sup>e</sup> siècle. Troubles sociaux et religieux</i> . . . . .	85
Transformation sociale ; naissance des aristocraties	85
La guerre des Paysans . . . . .	86
Nouvelles querelles religieuses ; première guerre de Villmergen . . . . .	88
Deuxième guerre de Villmergen . . . . .	90
CHAPITRE XV : <i>Situation politique et économique de la Suisse au XVIII<sup>e</sup> siècle</i> . . . . .	93
La Confédération . . . . .	93
Les cantons . . . . .	95
Points communs entre les cantons suisses et l'Europe au XVIII <sup>e</sup> siècle . . . . .	96
Prosperité économique des cantons . . . . .	97
Tentatives de soulèvements populaires . . . . .	98
Entreprisa du Major Davel . . . . .	99
CHAPITRE XVI : <i>Essor intellectuel de la Suisse</i> . . . . .	102
Mouvement intellectuel en Suisse allemande . . . . .	102
Mouvement intellectuel en Suisse romande . . . . .	103
Influence du mouvement intellectuel . . . . .	104
CHAPITRE XVII : <i>Chute de la Confédération des treize cantons</i> . . . . .	105
Influence de la Révolution française . . . . .	105
Premiers soulèvements . . . . .	106
La révolution vaudoise de 1798 . . . . .	108
Chute de Berne et de la Confédération des treize cantons . . . . .	109
CHAPITRE XVIII : <i>La domination française</i> . . . . .	112
La République helvétique . . . . .	112
Troubles intérieurs entre 1798 et 1803 . . . . .	114
La Suisse sous l'Acte de Médiation . . . . .	115
CHAPITRE XIX : <i>La Confédération des vingt-deux cantons</i>	119
Fin de la domination française. Passage des Alliés	119
Reconnaissance de la neutralité suisse par le Congrès de Vienne . . . . .	120
Le Pacte fédéral de 1815 . . . . .	122
CHAPITRE XX : <i>La Suisse de 1815 à 1848</i> . . . . .	124
La Restauration . . . . .	124

	Pages
Naissance du parti libéral ; la Régénération . . . . .	126
Echecs du mouvement libéral dans certains cantons	127
Tentative de révision fédérale . . . . .	129
Conflits avec l'étranger . . . . .	130
Le parti radical. Conflits religieux. Le Sonderbund	131
CHAPITRE XXI : <i>La Suisse moderne de 1848 à 1874</i> . . . . .	138
La Constitution de 1848 . . . . .	138
Prosperité du régime de 1848 . . . . .	140
Incidents avec l'étranger : affaires de Neuchâtel et de la Savoie . . . . .	141
La Suisse pendant la guerre franco-allemande . . . . .	143
Marche vers une plus grande centralisation . . . . .	144
CHAPITRE XXII : <i>La Suisse moderne de 1874 à 1914</i> . . . . .	146
La Constitution de 1874 . . . . .	146
Essor de l'agriculture, du commerce et de l'industrie	147
Questions sociales . . . . .	148
Vie intellectuelle et artistique . . . . .	149
CHAPITRE XXIII : <i>La Suisse pendant la guerre mondiale</i>	151
Répercussions de la guerre en Suisse . . . . .	151
Œuvre humanitaire de la Suisse pendant la guerre	154
La paix ; entrée de la Suisse dans la Société des Nations	154
Conséquences économiques et politiques de la guerre	155
Bibliographie générale . . . . .	157
Table des illustrations et des cartes . . . . .	159
Source des illustrations . . . . .	159
Table des matières . . . . .	160

**Table des matières : Grandjean, H., & Jeanrenaud, H. (1941).  
*Histoire de la Suisse II.* Lausanne, Genève, Neuchâtel, Vevey,  
 Montreux, Berne, Bâle: Librairie Payot.**

## TABLE DES MATIÈRES

### LA SUISSE HÉROÏQUE

	Pages
I. Fondation de la Confédération. — Premières luttes pour l'indépendance	3
II. Les nouveaux cantons . . . . .	18
III. Guerres de Sempach et de Näfels . . . . .	26
Revision . . . . .	31

### LA SUISSE, GRANDE PUISSANCE MILITAIRE

I. La grande extension de la Confédération au XV <sup>e</sup> siècle . . . . .	33
II. Les guerres de Zurich . . . . .	37
III. L'organisation militaire suisse . . . . .	41
IV. Les guerres de Bourgogne . . . . .	47
V. Les troubles qui suivirent les guerres de Bourgogne . . . . .	55
VI. La Confédération se sépare de l'Empire . . . . .	59
VII. La Suisse participe aux guerres d'Italie . . . . .	61
Revision . . . . .	67

### LA SUISSE A L'ÉPOQUE DE LA RENAISSANCE ET DE LA RÉFORMATION

I. Généralités sur la Renaissance . . . . .	69
II. La civilisation en Suisse à l'époque de la Renaissance . . . . .	74
III. La Réforme en Suisse alémanique . . . . .	80
IV. La Réforme dans le Pays romand : Formation de la Suisse romande . . . . .	86
V. Calvin à Genève . . . . .	97
VI. La Contre-Réforme . . . . .	100

### LE RÉGIME ARISTOCRATIQUE

I. Formation des aristocraties . . . . .	107
II. La civilisation à l'époque des aristocraties . . . . .	111
III. Les oppositions au régime aristocratique . . . . .	118
Revision . . . . .	127

<b>LA PÉRIODE RÉVOLUTIONNAIRE</b>		Pages
I. L'influence de la Révolution française en Suisse . . . . .		130
II. La Révolution helvétique . . . . .		137
III. La République helvétique . . . . .		143
IV. La Suisse sous l'Acte de médiation (1803-1813) . . . . .		148
 <b>LA RESTAURATION</b> 		
I. La Suisse et les traités de 1814 et de 1815 . . . . .		153
II. La Suisse de 1815 à 1830 . . . . .		157
 <b>LA RÉGÉNÉRATION</b> 		
I. Le mouvement de 1830 . . . . .		161
II. Le Sonderbund . . . . .		165
Revision . . . . .		173
 <b>LA SUISSE CONTEMPORAINE</b> (de 1848 à nos jours) 		
I. La civilisation contemporaine . . . . .		175
II. La civilisation contemporaine en Suisse . . . . .		181
III. La vie politique intérieure . . . . .		194
IV. Les relations de la Suisse avec les puissances étrangères de 1848 à 1914 . . . . .		197
V. La guerre mondiale de 1914 à 1918 . . . . .		206
VI. Entre deux guerres (1919 à 1939) . . . . .		212
VII. La deuxième guerre mondiale . . . . .		216
Revision . . . . .		219
 <b>LECTURES</b> 		
1. <i>Extrait de la charte de franchise d'Uri, du 26 mai 1231.</i> . . . . .		221
2. <i>La conjuration des manches rouges</i> . . . . .		221
3. <i>Le Convent de Sempach (10 juillet 1393)</i> . . . . .		222
4. <i>Le siège de Morat.</i> . . . . .		223
5. <i>Nicolas de Flüe et la Diète de Stans (1481)</i> . . . . .		224
6. <i>Extraits du Convent de Stans, du 22 décembre 1481</i> . . . . .		225
7. <i>Entrée de Maximilien Sforza dans sa capitale (29 décembre 1512)</i> . . . . .		226
8. <i>La soupe au lait de Kappel (1529)</i> . . . . .		227
9. <i>L'avoyer Wengi (1533)</i> . . . . .		227
10. <i>Mort de Berthelier à Genève (1519)</i> . . . . .		228
11. <i>Farel prêche la Réforme à Orbe (1531)</i> . . . . .		229
12. <i>Arrivée de Froment à Genève (1532)</i> . . . . .		230
13. <i>La conjuration de Lausanne (1588)</i> . . . . .		230
14. <i>Lettre du duc de Savoie, Charles-Emmanuel I<sup>er</sup>, sur l'Escalade (1602)</i> . . . . .		231

	Pages
15. <i>Extraits du premier règlement des horlogers, Genève 1601</i> . . . . .	233
16. <i>Ordonnances de LL. EE. à leurs sujets du Pays de Vaud (1659)</i> . . . . .	233
17. <i>Deux anecdotes sur les baillis bernois</i> . . . . .	234
18. <i>Fragment du discours que Davel adressa de l'échafaud au peuple (1723)</i> . . . . .	235
19. <i>Extraits de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (août 1789)</i> . . . . .	235
20. <i>Le calendrier républicain (1792)</i> . . . . .	236
21. <i>L'égalité genevoise (1792)</i> . . . . .	236
22. <i>La journée du 24 janvier 1798 à Lausanne</i> . . . . .	237
23. <i>L'annexion de Genève à la France, le 15 avril 1798</i> . . . . .	237
24. <i>Napoléon I<sup>er</sup></i> . . . . .	239
25. <i>Les Bourla-Papey (1802)</i> . . . . .	241
26. <i>Napoléon Bonaparte et le Canton de Vaud</i> . . . . .	242
27. <i>Le 14 avril 1803 à Lausanne</i> . . . . .	242
28. <i>A la Bérésina</i> . . . . .	243
29. <i>La restauration de la République de Genève (31 décembre 1813 et 1<sup>er</sup> janvier 1814)</i> . . . . .	244
30. <i>Le 1<sup>er</sup> juin 1814 à Genève</i> . . . . .	245
31. <i>Episodes de la révolution vaudoise de 1845</i> . . . . .	246
32. <i>La révolution de 1846 à Genève</i> . . . . .	247
33. <i>Guerre du Sonderbund</i> . . . . .	248
34. <i>Dunant et les blessés</i> . . . . .	248
35. <i>Le drapeau suisse</i> . . . . .	249
<b>RÉSUMÉ DE L'HISTOIRE DE VAUD</b> . . . . .	<b>251</b>

## Tables des matières : collection Panchaud

1.- Badoux E. & Déglon R. (1958). *Histoire générale des origines au XIII<sup>e</sup> siècle*. Préface de Georges Panchaud. Lausanne: Payot.

### TABLES DES MATIÈRES

	Pages
<i>Préface</i> . . . . .	3
<i>Notions générales</i> . . . . .	5
<i>Première partie</i>	
<b>La Préhistoire</b>	
I. La période de la pierre taillée . . . . .	9
II. La période néolithique . . . . .	15
<i>Deuxième partie</i>	
<b>Histoire de l'Orient ancien</b>	
III. L'Égypte . . . . .	22
IV. La Mésopotamie . . . . .	33
V. Les Phéniciens — Les Hébreux . . . . .	42
VI. L'Extrême-Orient: l'Inde et la Chine . . . . .	48
<i>Troisième partie</i>	
<b>La Grèce antique</b>	
VII. La Grèce achéenne . . . . .	54
VIII. Formation de la Grèce classique — La cité . . . . .	62
IX. La colonisation grecque . . . . .	67
X. L'unité du peuple grec — La religion — Les jeux . . . . .	72
XI. Deux cités très différentes: Sparte et Athènes . . . . .	80
XII. Les guerres médiques — La guerre du Péloponèse . . . . .	90
XIII. La civilisation grecque (I) . . . . .	98
XIV. La civilisation grecque (II) . . . . .	107
XV. Suprématie de la Macédoine — Les États hellénistiques . . . . .	111
<i>Quatrième partie</i>	
<b>Rome</b>	
<i>Présentation de Rome</i> . . . . .	121
XVI. Géographie de l'Italie . . . . .	123
XVII. Histoire de l'Italie avant la fondation de Rome . . . . .	124
XVIII. Les débuts de Rome . . . . .	125

	Pages
XIX. L'Italie . . . . .	130
XX. La civilisation romaine au début de la République . . . . .	135
XXI. La Méditerranée. . . . .	140
XXII. La civilisation de la République après les conquêtes . . . . .	146
XXIII. Crises dans la République . . . . .	153
XXIV. Trois grands Romains — Fin de la République . . . . .	158
XXV. L'époque du Christ — Auguste et la fondation de l'Empire. . . . .	168
XXVI. Le Haut-Empire . . . . .	176
XXVII. La civilisation sous l'Empire . . . . .	182
XXVIII. La Gaule sous les Romains — L'Helvétie . . . . .	190
XXIX. Début du Bas-Empire . . . . .	195
XXX. Triomphe du christianisme . . . . .	198
XXXI. Fin de l'Empire d'Occident. . . . .	202

*Cinquième partie*

**Le Moyen Age jusqu'en 1314**

<i>Présentation du Moyen Age</i> . . . . .	205
XXXII. Les grandes invasions — Une nouvelle Europe se constitue . . . . .	206
XXXIII. Mahomet et l'Empire arabe . . . . .	215
XXXIV. Grandeur et décadence des Carolingiens . . . . .	223
XXXV. Nouvelles bases de la société . . . . .	229
XXXVI. Conflit entre la papauté et le Saint-Empire . . . . .	235
XXXVII. France et Angleterre . . . . .	240
XXXVIII. Les croisades . . . . .	251
XXXIX. La vie au Moyen Age — Les campagnes . . . . .	260
XL. La vie au Moyen Age — Les villes . . . . .	269
XLI. L'épanouissement de la civilisation médiévale . . . . .	280
 <i>Les grandes dates de l'histoire</i> . . . . .	 289
<i>Lexique</i> . . . . .	290
<i>Sources des illustrations</i> . . . . .	294

2.- Giddey, E. (1957). *Histoire générale du XIV<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Lausanne: Payot.

### TABLE DES MATIÈRES

	Page
<i>Préface</i> . . . . .	3
 <i>Première partie</i> <b>1300 - 1500</b> <b>La fin du moyen âge</b> <b>Le début des temps modernes</b>	
<i>Introduction</i> . . . . .	5
I. Le monde vers 1300 . . . . .	6
II. La guerre de Cent ans . . . . .	15
III. La fondation de la Confédération suisse . . . . .	27
IV. La Confédération suisse au XIV <sup>e</sup> et dans la première moitié du XV <sup>e</sup> siècle . . . . .	35
V. Louis XI. Les Suisses et les guerres de Bourgogne . . . . .	49
VI. L'Angleterre à la fin du moyen âge . . . . .	60
VII. L'Espagne à la fin du moyen âge . . . . .	64
VIII. L'Italie à la fin du moyen âge . . . . .	67
IX. Le Saint-Empire à la fin du moyen âge . . . . .	75
X. L'Europe orientale au XIV <sup>e</sup> et au XV <sup>e</sup> siècle . . . . .	81
XI. L'Eglise à la fin du moyen âge . . . . .	88
<i>Conclusion de la première partie</i> . . . . .	94
 <i>Deuxième partie</i> <b>1500 - 1600</b> <b>Le siècle de la Renaissance</b>	
<i>Introduction</i> . . . . .	96
XII. Les grandes découvertes . . . . .	96
XIII. Les guerres d'Italie . . . . .	109
XIV. La Renaissance au XVI <sup>e</sup> siècle . . . . .	119
XV. La Réforme . . . . .	130
XVI. Les guerres entre Valois et Habsbourg . . . . .	153
XVII. Les guerres de religion en France . . . . .	157
XVIII. L'Espagne et l'Angleterre dans la seconde moitié du XVI <sup>e</sup> siècle . . . . .	163
XIX. Les cantons suisses au XVI <sup>e</sup> siècle . . . . .	172
XX. Les pays du Nord et de l'Est au XVI <sup>e</sup> siècle . . . . .	179
<i>Conclusion de la deuxième partie</i> . . . . .	184
 <i>Troisième partie</i> <b>XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles</b> <b>Triomphe et déclin de l'absolutisme</b>	
<i>Introduction</i> . . . . .	186
XXI. La France dans la première moitié du XVII <sup>e</sup> siècle . . . . .	186

	Page
XXII. La guerre de Trente ans . . . . .	195
XXIII. L'Angleterre au XVII <sup>e</sup> siècle . . . . .	202
XXIV. Le règne de Louis XIV . . . . .	211
XXV. Le siècle de Louis XIV . . . . .	224
XXVI. L'empire ottoman aux XVII <sup>e</sup> et XVIII <sup>e</sup> siècles . . . . .	235
XXVII. La monarchie autrichienne au XVIII <sup>e</sup> siècle . . . . .	237
XXVIII. La Russie aux XVII <sup>e</sup> et XVIII <sup>e</sup> siècles . . . . .	240
XXIX. L'Etat prussien aux XVII <sup>e</sup> et XVIII <sup>e</sup> siècles . . . . .	246
XXX. La France sous Louis XV . . . . .	251
XXXI. Les guerres du XVIII <sup>e</sup> siècle . . . . .	256
XXXII. La Grande-Bretagne au XVIII <sup>e</sup> siècle . . . . .	263
XXXIII. L'agonie de la monarchie française . . . . .	270
XXXIV. La Suisse au XVII <sup>e</sup> et au XVIII <sup>e</sup> siècle . . . . .	279
XXXV. L'indépendance américaine . . . . .	289
<i>Conclusion de la troisième partie . . . . .</i>	<i>297</i>
<i>Les grandes dates de l'histoire . . . . .</i>	<i>299</i>
<i>Vocabulaire historique . . . . .</i>	<i>301</i>
<i>Sources des illustrations . . . . .</i>	<i>306</i>

3.- Chevallaz, G.-A. (1957). *Histoire générale de 1789 à nos jours*. Lausanne: Payot.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
<i>Préface</i> . . . . .	3
<i>Première période</i>	
<b>1789 - 1815</b>	
<b>La Révolution et l'Empire</b>	
<i>Schéma de la période</i> . . . . . 5	
* I. L'ancien régime. La France à la veille de la Révolution . . . . .	7
II. L'Assemblée constituante (1789-1791) . . . . .	15
III. L'Assemblée législative et la guerre . . . . .	26
* IV. La Convention (1792-1795) . . . . .	30
* V. Le Directoire (1795-1799) . . . . .	38
* VI. Le Consulat (1799-1804) . . . . .	43
+ VII. L'Empire (1804-1815) . . . . .	49
<i>Tableau des guerres de la Révolution et de l'Empire</i> . . . . . 54	
<i>Les lettres, les arts, les sciences de 1789 à 1815</i> . . . . . 61	
VIII. La Suisse sous la Révolution et sous l'Empire . . . . .	62
<i>Deuxième période</i>	
<b>1815 - 1848</b>	
<b>La Restauration et le mouvement libéral</b>	
<i>Schéma de la période</i> . . . . . 79	
* I. La Restauration . . . . .	80
II. La Sainte-Alliance et les mouvements libéraux . . . . .	86
* III. Les révolutions libérales de 1830 . . . . .	92
<i>Tableau des lettres, des arts et des sciences de 1815 à 1848</i> . . . . . 98	
IV. La locomotive et l'usine. L'évolution économique et sociale de 1815 à 1848 . . . . .	100
V. L'Angleterre de 1815 à 1848 . . . . .	108
VI. La Suisse du Pacte de 1815 à la Constitution de 1848 . . . . .	115
* VII. Les révolutions de 1848 . . . . .	129
<i>Troisième période</i>	
<b>1848 - 1871</b>	
<b>Les unités allemande et italienne</b>	
<i>Schéma de la période</i> . . . . . 133	
* I. La république de 1848 et le second Empire français . . . . .	133
II. L'unité italienne . . . . .	141
III. L'unité allemande . . . . .	144
<i>Quatrième période</i>	
<b>1871 - 1918</b>	
<b>Industrialisation et impérialismes</b>	
<i>Schéma de la période</i> . . . . . 152	
I. Des économies nationales à l'économie mondiale . . . . .	153
II. De la transformation économique à l'évolution sociale . . . . .	170

	Page
III. La Suisse de 1848 à 1914 . . . . .	186
IV. L'Angleterre de 1850 à 1914 . . . . .	200
V. La France de 1871 à 1914 . . . . .	205
VI. L'Allemagne de 1871 à 1914 . . . . .	211
VII. L'Autriche-Hongrie à la veille de la guerre de 1914 . . . . .	215
VIII. La Russie à la veille de la guerre de 1914 . . . . .	216
IX. Les Etats-Unis d'Amérique de l'indépendance à 1914 . . . . .	221
X. L'Extrême-Orient avant 1914 . . . . .	228
XI. Le choc des impérialismes. La première guerre mondiale . . . . .	232

*Cinquième période*

**1919 - 1939**

**L'entre-deux-guerres**

<i>Schéma de la période</i> . . . . .	247
I. Les traités de paix . . . . .	248
II. La révolution soviétique . . . . .	253
III. Les difficultés des puissances occidentales . . . . .	256
IV. La détente internationale et la prospérité (1924-1929) . . . . .	261
V. Les Etats-Unis de 1919 à 1929: de la prospérité à la crise . . . . .	263
VI. La dictature hitlérienne . . . . .	267
VII. La France (1929-1939) . . . . .	273
VIII. L'Angleterre (1929-1939) . . . . .	275
IX. Les Etats-Unis de 1929 à 1939 . . . . .	277
X. La Russie de Staline . . . . .	280
XI. La marche à la guerre . . . . .	286

*Sixième période*

**1939 - 1956**

**Les débuts de l'ère atomique**

<i>Schéma de la période</i> . . . . .	295
I. La deuxième guerre mondiale . . . . .	296
II. La préparation de l'après-guerre . . . . .	310
III. L'Organisation des Nations Unies (O.N.U.) . . . . .	314
IV. La « guerre froide » . . . . .	316
V. L'émancipation des peuples coloniaux . . . . .	324
VI. Le mouvement des sciences et des arts . . . . .	329
VII. Le monde entre la guerre et la paix . . . . .	337
VIII. La Suisse dans le monde divisé (1914-1956) . . . . .	340

*Appendice*

Institutions politiques . . . . .	354
Les grandes dates de l'histoire . . . . .	371
Sources des illustrations . . . . .	373

**Tables des matières : HISTOIRE GÉNÉRALE. Collection dirigée par Claude Bourgeois et Dominique Rouyet**

1.- Charbonnet, A., Mottas, F., & Loi Zedda, F. (1996). *L'Antiquité*. Lausanne: LEP Loisirs et pédagogie : Edipresse.

## Table des matières

### La Préhistoire

De la vie à l'homme .....	10
L'apparition de l'homme moderne .....	19

### L'Âge du bronze

Sumer* .....	28
Babylone .....	36
L'Égypte .....	41
Le monde égéen .....	56
La civilisation mycénienne .....	63
Les Hittites .....	68
Les peuples indo-européens .....	74

### L'Âge du fer

Les Assyriens .....	80
Les Phéniciens .....	84
Les Hébreux .....	90
La renaissance grecque .....	94
L'unité du peuple grec .....	101
Vers la démocratie .....	111
L'empire perse .....	118
Étrusques et Romains .....	125
Les Celtes .....	132

## L'Antiquité classique

Les guerres Médiques	140
L'apogée d'Athènes	144
Sparte contre Athènes	154
Le tournant du IV <sup>e</sup> siècle	160
L'hellénisme triomphant	167
Les débuts de la puissance romaine	175
La société romaine	180
La conquête de la Méditerranée	185
Les conséquences de la conquête	190
Des temps troublés	196
L'apogée de l'empire romain	202
L'Helvétie romaine	212
Les débuts du christianisme	217
Vers l'éclatement de l'Empire	222

2.- Version A : Andenmatten, B., & Dubuis, P. (1994). *Le Moyen-Age, les temps modernes : version A*. Lausanne: LEP Loisirs et pédagogie : Edipresse-Livres.

## Table des matières

### Le Moyen Âge

Introduction à l'histoire médiévale	9
-------------------------------------	---

#### *Des invasions à l'empire carolingien*

Les invasions barbares	16
L'empire byzantin	21
Les Arabes et l'islam	27
L'Église du haut Moyen Âge	35
Les royaumes barbares	39
Le monde carolingien	45
La culture du haut Moyen Âge	49

#### *L'Europe féodale*

La seconde vague des invasions	58
La féodalité	62
L'Église entre 1000 et 1200	71
Une société chrétienne	78
Les exclus de la société chrétienne	88
La culture savante	95
Le Saint Empire	104
Le royaume de France	111
Le royaume d'Angleterre	116
Le développement des campagnes	120
La renaissance des villes	125
L'essor des échanges commerciaux	131
L'expansion de l'Europe occidentale	137
La naissance de la Confédération	148

#### *Un temps de mutations*

La Confédération aux XIV <sup>e</sup> et XV <sup>e</sup> siècles	158
L'image de la Suisse	165
Les ravages de la peste à la fin du Moyen Âge	172
L'économie à la fin du Moyen Âge	176
Les institutions politiques de la fin du Moyen Âge	181
L'Église à la fin du Moyen Âge	185
La culture et la société du bas Moyen Âge	190
Les principaux États européens à la fin du Moyen Âge	199

## Les Temps modernes

Vue d'ensemble .....	209
----------------------	-----

### ***1450-1560 L'humanisme et la Renaissance***

États et nations .....	214
Les grandes découvertes .....	224
L'humanisme .....	245
La Renaissance .....	250
Les réformes .....	262
Qui va dominer l'Europe? .....	275

### ***1560-1660 La prépondérance espagnole***

Les à-coups de la croissance européenne .....	284
Religion, sciences et arts .....	294
L'Europe dans la seconde moitié du XVI <sup>e</sup> siècle .....	306
L'Europe dans la première moitié du XVII <sup>e</sup> siècle .....	317
Le rôle croissant du monde extra-européen .....	328

### ***1660-1715 L'âge classique***

La France de Louis XIV .....	340
Le déclin de l'Europe méditerranéenne .....	352
Les puissances maritimes .....	357
L'Europe centrale .....	364
Luttes autour de la Baltique .....	372
L'Europe des idées .....	376

### ***1715-1770 Le siècle des Lumières***

Reprise de la croissance économique .....	386
L'Europe des Lumières .....	396
Le renforcement de l'État .....	412
Rivalités et conflits .....	423

3.- Version B : Darioly, R. (1994). *Le Moyen-Age, les temps modernes : version B*. Lausanne: LEP Loisirs et pédagogie : Edipresse-Livres.

## Table des matières

### Le Moyen Âge

Introduction à l'histoire médiévale	9
-------------------------------------	---

#### *Des invasions à l'empire carolingien*

Les invasions barbares	14
L'empire byzantin	17
Les Arabes et l'islam	22
L'Église du haut Moyen Âge	31
Les royaumes barbares	35
Le monde carolingien	40
La culture du haut Moyen Âge	45

#### *L'Europe féodale*

La seconde vague des invasions	52
La féodalité	56
L'Europe chrétienne	65
Les exclus de la société chrétienne	79
Les universités	85
Le Saint Empire	92
Le royaume de France	98
Le royaume d'Angleterre	102
Le développement des campagnes	107
La renaissance des villes	112
Le développement du commerce	117
Les croisades	121
L'expansion de l'Europe occidentale	127
Naissance de la Confédération	132

#### *Un temps de mutations*

La Confédération aux XIV <sup>e</sup> et XV <sup>e</sup> siècles	142
L'image de la Suisse	151
Les ravages de la peste à la fin du Moyen Âge	157
L'économie à la fin du Moyen Âge	161
Les institutions politiques à la fin du Moyen Âge	166
L'Église à la fin du Moyen Âge	170
La culture et la société du bas Moyen Âge	173
Les principaux États européens à la fin du Moyen Âge	180

## Les Temps modernes

Vue d'ensemble .....	190
----------------------	-----

### ***1450-1560 L'humanisme et la Renaissance***

États et nations .....	196
Les grandes découvertes .....	206
L'humanisme .....	229
La Renaissance .....	234
Les réformes .....	248
Qui va dominer l'Europe? .....	262

### ***1560-1660 La prépondérance espagnole***

Les à-coups de la croissance européenne .....	270
Religion, sciences et arts .....	278
L'Europe dans la seconde moitié du XVI <sup>e</sup> siècle .....	287
L'Europe dans la première moitié du XVII <sup>e</sup> siècle .....	297
Le rôle croissant du monde extra-européen .....	308

### ***1660-1715 L'âge classique***

La France de Louis XIV .....	318
Le déclin de l'Europe méditerranéenne .....	331
Les puissances maritimes .....	337
L'Europe centrale .....	343
Lutttes autour de la Baltique .....	350
L'Europe des idées .....	354

### ***1715-1770 Le siècle des Lumières***

Reprise de la croissance européenne .....	362
L'Europe des Lumières .....	369
Le renforcement de l'État .....	383
Rivalités et conflits .....	391

4.- Version A : Bourquin, J.-C., Clavier, A., & Tissot, L. (1995). *L'époque contemporaine, 1770-1990 : version A*. Lausanne: LEP Loisirs et pédagogie : Edipresse-Livres.

# Table des matières

## Les quêtes démocratiques

### *L'ère des révolutions*

La révolution américaine	12
Des secousses en Europe occidentale	19
La révolution française	21
L'évolution anglaise	40
L'émancipation de l'Amérique latine	43

### *La révolution dans les têtes*

L'héritage révolutionnaire	46
La nation en armes	52
Le renouveau religieux	56
Le romantisme	59

### *1815-1848: Restauration et révolutions*

### *La révolution économique*

La révolution agricole	76
La révolution industrielle	83
L'expansion commerciale et financière	93
Les inégalités de développement	99
Le poids du nombre	103
Société et vie quotidienne	108

# L'Europe dominante

## *L'expansion industrielle*

Technologies et énergies nouvelles _____	116
La capitalisme conquérant _____	124
La population: essor et mobilité _____	133
La société industrielle: contrastes et tensions _____	139

## *La question sociale*

Politiques sociales _____	146
Mouvement ouvrier et socialisme _____	150

## *Nationalisme et nationalité*

L'unité italienne _____	159
L'unité allemande _____	163
Questions nationales _____	168
Le nationalisme, phénomène ambigu _____	175

## *Les remises en question*

La pensée et les arts _____	179
La révolution scientifique _____	189

## *L'europanisation du monde*

L'expansion européenne: la seconde vague _____	193
La montée de nouvelles puissances _____	204
L'exploitation des colonies _____	211
L'occidentalisation du monde _____	215
Des solidarités dangereuses _____	218

## Un monde en crise

### *La Première Guerre mondiale*

14-18: le déroulement de la guerre	224
14-18: les coûts de la guerre	229
Une paix bâclée	232

### *Des temps nouveaux*

La révolution russe	235
Des bases pour la paix?	244
Les femmes dans la société	247

### *Les limites de la prospérité*

Crises et reprises	251
Les transformations techniques	258
Les transformations sociales	262

### *La démocratie en péril*

Des démocraties en échec	268
Le totalitarisme fasciste	275
Le totalitarisme communiste	278
Des démocraties à l'épreuve	283
La montée des dictatures	289

### *La crise des esprits*

Le développement scientifique	293
Une culture en crise?	296

### *Les limites de la sécurité collective*

Premières difficultés coloniales	310
La Chine, de Cixi à Mao Zedong	317
La marche à la guerre	323

### *La Seconde Guerre mondiale*

39-45: un conflit mondial	328
39-45: un conflit total	335

# Un monde déchiré

## ***La bipolarisation du monde***

L'immédiat après-guerre .....	344
1947-1962: la guerre froide .....	350
1963-1980: la détente .....	358
1980-1990: la fin des blocs .....	365

## ***La construction européenne*** ..... 371

## ***La décolonisation***

Les étapes de la décolonisation .....	375
Le Tiers Monde sur la scène internationale .....	387
Les régimes politiques du Tiers Monde .....	392
La question du Proche-Orient .....	398

## ***Le fossé Nord-Sud***

La voie libérale .....	403
La voie communiste .....	408
Le Tiers Monde dans l'impasse .....	412
Un monde saturé? .....	420

## ***Des sociétés en crise***

Sciences et techniques: progrès et questions .....	424
Abondance et contestations .....	431
Les sociétés des pays de l'Est .....	438
Les arts et la culture .....	440
Le retour du sentiment religieux .....	451

5.- Version B : Bourgeois, C. (1995). *L'époque contemporaine, 1770-1990 : version B*. Lausanne: LEP Loisirs et pédagogie : Edipresse-Livres.

# Table des matières

## Les quêtes démocratiques

### *L'ère des révolutions*

La révolution américaine _____	12
La révolution française _____	19
L'évolution anglaise _____	38
L'émancipation de l'Amérique latine _____	41

### *La révolution dans les têtes*

La nation en armes _____	44
Le renouveau religieux _____	48
Le romantisme _____	51

### *1815-1848: Restauration et révolutions* \_\_\_\_\_

57

### *La révolution économique*

La révolution agricole _____	66
La révolution industrielle _____	71
L'expansion commerciale et financière _____	79
Les inégalités de développement _____	85
Le poids du nombre _____	89
Société et vie quotidienne _____	93

# L'Europe dominante

## *L'expansion industrielle*

Technologies et énergies nouvelles _____	100
La capitalisme conquérant _____	108
La population: croissance et mobilité _____	116
La société industrielle: contrastes et tensions _____	122

## *La question sociale*

Politiques sociales _____	130
Mouvement ouvrier et socialisme _____	134

## *Nationalisme et nationalité*

L'unité italienne _____	142
L'unité allemande _____	148
Lutttes nationales et nationalisme _____	153

## *Les remises en question*

La pensée et les arts _____	160
La révolution scientifique _____	168

## *L'eupéanisation du monde*

L'expansion européenne: la seconde vague _____	172
La montée de nouvelles puissances _____	182
L'exploitation des colonies _____	189
L'occidentalisation du monde _____	193
Des solidarités dangereuses _____	196

## Un monde en crise

### *La Première Guerre mondiale*

14-18: le déroulement de la guerre	202
14-18: la première guerre totale	207
Une paix bâclée	210

### *Des temps nouveaux*

La révolution russe	213
Des bases pour la paix?	221
Les femmes dans la société	224

### *Les limites de la prospérité*

Crises et reprises	228
Les transformations techniques	235
Les transformations sociales	239

### *La démocratie en péril*

Les dictatures fascistes	245
La dictature communiste	253
Des démocraties à l'épreuve	258
La montée des dictatures	265

### *La crise des esprits*

Le développement scientifique	270
Une culture en crise?	274

### *Les limites de la sécurité collective*

Premières difficultés coloniales	287
La Chine, de Cixi à Mao Zedong	294
La marche à la guerre	299

### *La Seconde Guerre mondiale*

39-45: un conflit mondial	304
39-45: un conflit total	312

# Un monde déchiré

## ***La bipolarisation du monde***

L'immédiat après-guerre	322
1947-1962: la guerre froide	328
1962-1980: la détente	337
1980-1990: la fin des blocs	343

## ***La construction européenne*** 349

## ***La décolonisation***

Les étapes de la décolonisation	353
Le Tiers Monde sur la scène internationale	364
Les régimes politiques du Tiers Monde	368
La question du Proche-Orient	374

## ***Le fossé Nord-Sud***

La voie libérale	379
La voie communiste	383
Le Tiers Monde dans l'impasse	386
Un monde trop plein?	394

## ***Des sociétés en crise***

Sciences et techniques: progrès et problèmes	399
Abondance et contestations	406
Les sociétés des pays de l'Est	413
Les arts et la culture	415
Le retour du sentiment religieux	426



**Annexe 3 :**  
**Préfaces des manuels**  
**d'histoire**



**Gilliard, Ch. (1937). Préface. In Bonnard, A., & Baechtold, A. (1937). Histoire ancienne : l'Orient, la Grèce, Rome. Lausanne ; Genève: Payot.**

## PRÉFACE

*A mesure que l'on avance dans le temps, les événements historiques, qui reculent, se présentent à nous sous un jour différent. De là l'obligation de refondre, à chaque génération, les manuels destinés à l'enseignement de l'histoire. Quels que soient les mérites de ceux qui ont été rédigés autrefois, au bout d'une trentaine d'années ils ne sont plus au point.*

*Les auteurs de celui-ci se sont quelque peu écartés de la tradition laissée par leurs prédécesseurs.*

*Ils ont réduit considérablement la part des illustrations. L'enseignement dispose aujourd'hui d'autres moyens pour mettre sous les yeux des élèves la figure des hommes ou l'image des monuments et des objets du temps passé.*

*Ils ont renoncé aussi aux « Lectures » qui terminaient les anciens manuels et leur ont substitué, à la fin de chaque chapitre, l'indication précise d'ouvrages où les maîtres pourront trouver les textes qui leur permettront d'illustrer leurs leçons.*

*Ils croient répondre par là aux vœux exprimés par le corps enseignant dans l'enquête que nous avons faite auprès de lui, comme à ceux qui ont été formulés dans les conférences pédagogiques.*

*C'est dans le même but qu'ils ont donné à ce manuel des dimensions restreintes, à l'encontre des manuels français, qui sont beaucoup plus volumineux. On sait qu'ils sont destinés à soutenir un enseignement dont la méthode est toute différente de la nôtre. Du reste, s'il est un domaine où nous ne saurions être tributaire de nos voisins, c'est bien celui de l'enseignement de l'histoire.*

*Les auteurs de ce manuel se sont efforcés d'employer une langue simple et de présenter les événements d'une façon qui soit compréhensible à des enfants. Ils n'ont eu d'autres ambitions que d'être utiles à la jeunesse qui peuple les écoles secondaires de la Suisse romande.*

**CHARLES GILLIARD.**

**Gilliard, Ch. (1939). Préface. In Michaud, G. (1939). *Histoire de la Suisse*. Lausanne ; Genève [etc.]: Payot.**

## PRÉFACE

*Le plan de ce livre est différent de celui qui a été employé jusqu'ici dans les manuels d'histoire suisse.*

*L'auteur, en effet, s'est borné à l'histoire de la Confédération. Il commence avec le XIII<sup>e</sup> siècle seulement, puisque, auparavant, celle-ci n'existait pas. Pour tout ce qui précède, nous renvoyons donc aux autres volumes de cette série : ainsi, l'histoire de l'Helvétie romaine se trouve dans le manuel de M. Baechtold, les événements du premier Moyen-Age sont dans celui de M. Ansermoz. Le présent manuel est destiné à prendre la suite de ce dernier.*

*De même, c'est l'histoire de la Confédération seule que l'auteur a voulu exposer. Il a délibérément écarté l'histoire intérieure des cantons, sauf pour les cas où celle-ci était caractéristique d'un mouvement plus général et pouvait servir d'exemple pour ce qui se passait ailleurs.*

*Il a voulu éviter par là l'inconvénient que l'on rencontre souvent : l'histoire de notre pays apparaît aux élèves comme une chose bien compliquée. C'est qu'on la présente généralement non comme une histoire, mais comme plusieurs, celles des villes et des cantons, toutes différentes les unes des autres.*

*Cette complexité est dans la nature des choses, il va sans dire; nous ne l'oublions pas. Cependant, au sein de cette diversité, il y a des besoins communs et des idées analogues, qui ont permis à ces éléments multiples de former le Corps Helvétique, puis de se développer au point de constituer une Confédération d'Etats et, enfin, un Etat fédératif.*

*Ces besoins, ces aspirations communes, ces mouvements politiques semblables, ces manifestations analogues d'éléments divers, c'est là ce que l'auteur s'est efforcé de dégager, dans l'espoir que ce qui a fait la Suisse — le développement de l'idée fédérale — apparaîtra plus clairement aux yeux de nos élèves.*

*Lausanne, mars 1939.*

*CHARLES GILLIARD.*

## AVERTISSEMENT POUR LA DEUXIÈME ÉDITION (1947)

*La deuxième édition de l'histoire de la Suisse ne diffère pas sensiblement de la première. Toutefois, avec l'approbation de la majorité de nos collègues, nous avons jugé utile de compléter notre texte par deux chapitres traitant les principaux événements de la période de 1919 à 1945. Ce bref aperçu d'histoire contemporaine est évidemment loin d'être complet ou définitif. Il permettra néanmoins aux élèves, nous l'espérons, de se faire une idée des grands problèmes devant lesquels notre pays se trouve placé à l'heure actuelle.*

*D'autre part, nous avons prévu en annexe un tableau synoptique des dates importantes de l'histoire de la Suisse en regard de celles de l'histoire générale. Puisse ce double tableau, destiné à l'ensemble de la collection des manuels d'histoire à l'usage de l'enseignement secondaire, faciliter le classement et la mémorisation des faits qu'il importe de savoir situer dans le temps.*

*G. MICHAUD.*

**Grandjean, H., & Jeanrenaud, H. (1941). *Histoire de la Suisse*. Lausanne: Payot.**

PRÉFACE

*Dans notre démocratie, l'enseignement de l'histoire nationale à l'école primaire est une nécessité. Les enfants doivent connaître le passé de leur patrie lorsqu'ils quittent l'école. Sinon leur préparation de futurs citoyens serait incomplète.*

*Mais cet enseignement ne sera efficace que s'il est adapté à la compréhension de nos élèves de dix à quinze ans. Elaborer un ouvrage d'histoire nationale pour le grand public, c'est une chose ; une autre est de le mettre à la portée d'enfants. Ce souci pédagogique explique le choix et la présentation de la matière.*

*C'est pourquoi une initiation à l'histoire figure en tête de l'ouvrage.<sup>180</sup> Elle permettra d'éveiller l'idée du passé, la notion d'évolution, en un mot, le sens historique. Les sujets que nous avons retenus — et le maître pourra en choisir d'autres — sont toujours concrets et propres à faire travailler les imaginations enfantines.*

*Pour l'histoire politique proprement dite<sup>181</sup>, nous avons dû, forts des expériences faites avec nos anciens manuels d'histoire suisse<sup>1</sup>, élaguer des faits, importants sans doute du point de vue historique, mais qui interrompaient le récit et le compliquaient. Nous avons jugé qu'il valait mieux donner, plutôt qu'un enchevêtrement d'histoires cantonales — et c'est un écueil qui fait échouer souvent l'enseignement de notre histoire — une histoire suisse où les grands événements communs à toute notre nation sont mis en pleine lumière.*

*Le même souci d'ordre pédagogique nous a amenés à ne pas suivre toujours l'ordre chronologique, mais à grouper les sujets par matière. C'est pourquoi, par exemple, les deux guerres de Villmergen (de 1656 et de 1712) figurent dans le chapitre de la Contre-réforme alors que la guerre des paysans de 1653 est traitée dans le chapitre sur le régime aristocratique.*

*A côté de l'histoire politique nous avons cherché, sans rompre la ligne générale, à introduire l'histoire de la civilisation. Pour chaque grande période, les notions essentielles de cette histoire sont traitées sommairement.*

*Des illustrations commentées, presque toujours choisies parmi les documents authentiques, complètent le texte.*

*Les lectures ont été placées à la fin du volume pour ne pas couper le récit. Nous avons choisi chaque fois que c'était possible des textes contemporains des événements, plutôt que des récits dus à des historiens ou à des littérateurs.*

*La plupart des chapitres comportent une bibliographie sommaire, qui permettra au maître d'enrichir son enseignement. Nous ne citons que les ouvrages fondamentaux publiés ou traduits en français. Cette restriction limite notre choix, mais ces oeuvres sont plus facilement accessibles que des travaux trop spéciaux.*

*Nous n'avons donné que les cartes utiles à l'intelligence des événements ou qui permettent des exercices de récapitulation.*

---

180. Il s'agit de l'initiation présente dans le volume 1.

181. Concerne le volume 2 de notre travail.

*Les maîtres trouveront en tête de plusieurs sujets quelques questions préliminaires; elles remémoreront à leurs élèves les événements déjà étudiés et dont la connaissance est nécessaire pour aborder le nouveau chapitre. Des questionnaires, placés à la suite de chaque texte, indiquent les notions qu'il importe de retenir. Après chaque grande division et à la fin du manuel, des exercices de récapitulation, des tableaux chronologiques faciliteront les révisions.*

*Nous n'avons pas oublié, bien que nous traitions l'histoire suisse, que cet ouvrage était destiné avant tout aux élèves des écoles primaires vaudoises et genevoises. Il importait de leur donner une vue d'ensemble de ces deux histoires locales. C'est pourquoi, des résumés de l'histoire vaudoise et de l'histoire genevoise rappellent les événements qui figurent ici et là dans le manuel.*

*Nous tenons à remercier tous ceux qui nous ont aidés dans notre tâche : les chefs des départements vaudois et genevois de l'instruction publique, les membres de la commission intercantonale, MM. L. Jaccard, chef du service de l'enseignement primaire vaudois, A. Atzenwiler, directeur de l'enseignement primaire genevois, A. Malche, professeur à l'Université de Genève, E. Buxcel, E. Visinand, anciens inspecteurs, J. Laurent, inspecteur, J. Guignard, maître primaire supérieur, J. Pithon et E. Reymond, instituteurs, qui ont revu le texte et dont les conseils nous ont été précieux ; MM. les professeurs Paul-Edmond Martin et Antony Babel, de l'Université de Genève, qui ont bien voulu examiner à leur tour le manuscrit avant que nous le livrions à l'impression.*

*Lausanne et Genève, le 31 août 1940.*

*LES AUTEURS.*

<sup>1</sup> Notre manuel est destiné à remplacer l'ouvrage de ROSIER et SAVARY: Histoire illustrée de la Suisse, introduit, dans les écoles primaires en 1923, qui succédait lui-même au manuel Rosier adopté en 1905.

**Panchaud, G. (1957) Préface. In Badoux, E., & Déglon, R. Histoire générale des origines au XIII<sup>e</sup> siècle : préhistoire, Orient ancien, Grèce, Rome, le Moyen-Age jusqu'en 1314. Lausanne : Payot Ed.**

### PRÉFACE

*Cet ouvrage est le premier d'une collection de manuels cherchant à répondre aux exigences actuelles de l'enseignement de l'histoire.*

*Pour parvenir à l'étude des événements les plus récents, un découpage différent de la matière était devenu nécessaire. Il fallait élaguer certains sujets au profit d'autres dont la connaissance est indispensable à la compréhension de notre temps. C'est pourquoi ce volume, destiné aux deux premières années (à raison de deux heures hebdomadaires la première et de trois la seconde année), s'étend des origines au XIII<sup>e</sup> siècle et comprend ainsi presque tout le Moyen-Age.*

*M. Eugène Badoux a rédigé la première partie du livre: introduction, préhistoire, Orient, Grèce. M. Roger Déglon a écrit l'histoire de Rome et du Moyen-Age.*

*Ce n'est pas œuvre aisée que de faire tenir en moins de 300 pages plus de cinquante siècles d'histoire. Tâche d'autant plus difficile que cet ouvrage s'adresse à des enfants peu aptes encore aux vues synthétiques. Les auteurs se sont donc efforcés de présenter les événements et surtout les institutions en employant un langage à la portée des écoliers. Il était cependant impossible de trop simplifier sans fausser l'histoire. C'est pourquoi les élèves rencontreront encore des mots et des expressions qu'ils ignorent. Les termes qui appartiennent au langage général leur seront expliqués par leur maître — la leçon d'histoire est aussi, dans une certaine mesure, une leçon de français —, les autres, marqués d'un astérisque, relevent du vocabulaire historique qui doit être appris; la définition en est donnée dans un lexique à la fin du livre.*

*Nous avons adopté pour ce premier volume un grand format et de gros caractères qui conviennent aux jeunes enfants. L'exposé a été divisé en paragraphes qui constituent chacun une unité. A côté du texte principal qui doit être compris et assimilé, les alinéas en petits caractères apportent des précisions supplémentaires et feront l'objet d'une simple lecture expliquée.*

*Les illustrations sont abondantes et choisies surtout en fonction de leur intérêt historiques. Lectures, questions, cartes et tableaux apportent une note pittoresque ou incitent l'enfant à la réflexion. Les résumés en fin de chapitre l'aideront à discerner et mémoriser les grandes lignes des événements. Des cartouches encadrent les dates que nous jugeons indispensable de retenir.*

*Nous espérons que ces dispositions d'ordre pédagogique faciliteront le travail des élèves et des maîtres.*

*Nous avons placé, en guise d'introduction, des notions générales que le maître se gardera de faire apprendre au départ, mais auxquelles il se reportera fréquemment en cours d'étude.*

*Deux chapitres donnent une vue générale de la préhistoire, partiellement étudiée à l'école primaire. Ils serviront de répétition et de soubassement à l'histoire*

*proprement dite.*

*L'histoire politique et militaire de l'Égypte a été supprimée et l'accent délibérément mis sur les faits de civilisation.*

*De même que l'histoire suisse, dans cette collection, est intégrée à l'histoire générale où elle reprend toute sa valeur et ses vraies proportions, l'histoire des Hébreux et celle du christianisme ont été replacées dans la trame historique et font l'objet de plusieurs chapitres de cet ouvrage. Nous avons cherché, en outre, à élargir la vision du monde des écoliers en leur donnant quelques indications sur les civilisations hindoue et chinoise.*

*La partie consacrée à l'histoire romaine a été composée pour les élèves de toutes les sections de nos collèges et pas seulement à l'intention des futurs latinistes..*

*Par souci de clarté, l'auteur, plutôt que de suivre l'ordre chronologique, a décrit les divers aspects de la vie du Moyen-Âge en les groupant par grands sujets.*

*MM. les professeurs Paul Collart et Louis Junod ont accepté d'examiner chacun une partie du manuscrit de cet ouvrage. Sur plusieurs points d'histoire religieuse, MM. les professeurs Henri Meylan, Charles Masson et Carl Keller de Lausanne, M. l'abbé Journet de Fribourg ont bien voulu donner leurs observations critiques. En ce qui concerne l'histoire du monde musulman, nous avons bénéficié de la compétence de M. N. Bammate, de l'UNESCO, à Paris. Nos remerciements vont à tous ces collaborateurs qui, avec quelques maîtres d'histoire constitués en comité de lecture, ont permis l'établissement d'un texte aussi exact et objectif que possible.*

*GEORGES PANCHAUD  
Directeur de la collection*

**Panchaud, G. (1968) Préface. In Badoux, E., & Déglon, R. (1968). Histoire générale des origines au XIIIe siècle : préhistoire, Orient ancien, Grèce, Rome, le Moyen-Age jusqu'en 1314. Lausanne Québec: Payot Ed. Pedagogia.**

#### AUX ENSEIGNANTS

*Depuis plusieurs années, l'enseignement de l'histoire exige des changements aux manuels mis à la disposition des élèves. La maison Payot, à la suite de multiples consultations, a opéré, dans sa collection Histoire générale, plusieurs modifications qui nous permettent maintenant de posséder des outils de haute qualité.*

*Professeur et coordonnateur de l'enseignement de l'histoire et de la géographie pendant quelques années, j'ai recherché longtemps un manuel qui pourrait alléger la tâche ardue de cet enseignement. C'est avec plaisir que je puis aujourd'hui souligner à tous mes confrères canadiens la valeur pratique et pédagogique de la présente collection. L'occasion nous est maintenant offerte de posséder un manuel d'histoire conforme à nos aspirations, depuis très longtemps exprimées par divers comités conscients des difficultés à surmonter dans l'enseignement de cette discipline au secondaire.*

*Je puis assurer mes collègues que je suis très heureux d'avoir apporté ma collaboration aux auteurs, en leur exposant les besoins de notre milieu canadien, et de fournir ainsi un adoucissement à la lourde tâche de l'enseignement.*

*Jean-Guy Gelinas  
directeur de l'enseignement et des études  
Ecole secondaire Jean-de-Brébeuf, Québec*

## PRÉFACE A LA QUATRIÈME ÉDITION

*Conçue d'abord à l'intention des écoles secondaires du canton de Vaud, la Collection Payot d'Histoire générale a rencontré un accueil de plus en plus favorable. En usage dans de nombreux établissements officiels et privés de la Suisse romande, elle vient d'être adoptée par le canton de Neuchâtel. Bien plus, elle a franchi l'Atlantique en prenant solidement pied au Canada dans des collèges d'expression française du Québec et de l'Ontario. On y apprécie le découpage rationnel de la matière, la simplicité de la présentation et l'effort d'objectivité dont elle témoigne.*

*Les deux premières éditions de ce volume ont connu plusieurs tirages. A l'occasion de la troisième édition, qui paraît dix ans après l'édition initiale, nous avons procédé à une refonte du texte, de la mise en pages et de l'illustration, qui a profondément modifié l'aspect de l'ouvrage.*

*Les principes essentiels dont nous nous étions inspirés en 1958 n'ont pas été remis en cause. Il n'est pas inutile de rappeler ici que nous avons tenu à appliquer dans cette collection plusieurs des recommandations de l'UNESCO sur l'élaboration des manuels d'histoire en vue d'une meilleure compréhension internationale. C'est ainsi que nous avons soumis avant leur impression les Manuscrits des auteurs à l'examen de spécialistes pour qu'ils les confrontent avec leur propre point de vue. MM. les professeurs Paul Collari et Louis Junod ont examiné chacun une partie du manuscrit de cet ouvrage. Sur plusieurs points d'histoire religieuse, MM. les professeurs Henri Meylan, Charles Masson et Carl Keller, de Lausanne, S.E. le cardinal Journet, de Fribourg, ont bien voulu donner leurs observations critiques. En ce qui concerne l'histoire du monde musulman, nous avons bénéficié de la compétence de M. N. Bammate, de l'UNESCO, à Paris. Nous renouvelons nos remerciements à tous ces collaborateurs qui, avec quelques maîtres d'histoire constitués en comité de lecture, ont permis l'établissement d'un texte aussi exact et objectif que possible.*

*L'économie générale de l'ouvrage est aussi restée la même. Englobant la Préhistoire, l'Antiquité et presque tout le Moyen-Age, ce premier volume de la collection ne devait ni reprendre toute la matière des manuels traditionnels, ni renoncer à introduire des données autrefois ignorées ou négligées. C'est ainsi que la place des événements politiques et militaires a été réduite au profit de celle accordée aux faits de civilisation. L'histoire des Hébreux et celle du christianisme — comme l'histoire suisse dans les volumes suivants — ont été intégrées à l'histoire générale, où elles reprennent leurs vraies proportions et leur valeur. Nous avons cherché en outre à élargir la vision classique du monde en donnant aux écoliers quelques indications sur les civilisations hindoue et chinoise. Enfin, pour l'étude du Moyen-Age, on a présenté en chapitres distincts l'exposé des événements et les divers aspects culturels de cette période.*

*En guise d'introduction ont été placées des notions générales que le maître se gardera de faire apprendre au départ, mais auxquelles il se reportera fréquemment en cours d'étude.*

*Dès l'origine, les auteurs, MM. Eugène Badoux et Roger Dèglon, qui avaient réussi à faire tenir en quelque 300 pages les cinquante siècles d'histoire étudiés dans ce volume, s'étaient efforcés de présenter les événements et les institutions dans un langage accessible à de jeunes lecteurs. A l'usage, il est apparu souhaitable d'alléger encore la matière, de simplifier encore l'expression. C'est en ce sens que le texte a été remanié. Il fallait cependant veiller à ne pas nuire à la*

*précision historique ; aussi les élèves rencontreront-ils encore des mots et des expressions qu'ils ignorent et qui leur seront expliqués par leur maître. Comme précédemment, les termes du vocabulaire historique, quand ils ne sont pas définis dans le texte même, sont marqués d'un astérisque qui renvoie au lexique en fin de volume.*

*Le choix des lectures, documents et illustrations a été renouvelé et enrichi. Nous n'avons cependant pas cédé à la tentation de donner à l'image la priorité sur le texte, mais cherché à réaliser un équilibre raisonnable entre l'un et l'autre. La modernisation de la mise en pages et de la présentation graphique relève du même souci. La couleur, autre innovation, est destinée d'une part à donner plus de clarté aux cartes, qui ont été entièrement redessinées, et d'autre part à mieux différencier les éléments de chaque chapitre.*

*Mettant à profit son expérience et celle de nombreux collègues qui ont utilisé ce manuel dans leur enseignement, M. Eugène Badoux a bien voulu se charger de la refonte de l'ouvrage; disposant de moyens nouveaux fournis par l'éditeur, il s'est employé à rendre plus attrayante encore l'étude de l'histoire. M. Georges Boghossian, de la maison Payot, l'a secondé efficacement dans cette importante mise au point.*

*Septembre 1968*

*Georges Panchaud  
directeur de la collection*

**Panchaud, G. (1957). Préface. In Giddey, E. (1957). Histoire générale du XIVe au XVIIIe siècle. Préface de Georges Panchaud. Lausanne: Payot.**

*Ce volume est le second d'une collection de manuels d'histoire élaborée pour répondre à des besoins nouveaux de l'enseignement de cette discipline.*

*Pour pouvoir parvenir à l'étude de l'histoire la plus récente, il a fallu procéder à un nouveau découpage de la matière à enseigner, et par conséquent élaguer certains sujets au profit d'autres dont la connaissance paraît indispensable à la compréhension du temps présent.*

*Les auteurs ont cherché, d'autre part, à donner une vision plus large du monde en augmentant la part faite à l'histoire des pays qui ne sont pas nos voisins immédiats et en faisant quelques incursions dans les civilisations autres que la nôtre.*

*Nous avons rompu avec la tradition en renonçant à consacrer un ouvrage exclusivement à la Suisse. Nous estimons, en effet, préférable que l'histoire nationale soit intégrée à l'histoire générale, où elle reprend toute sa valeur et ses vraies proportions.*

*Du point de vue pédagogique, les auteurs — des praticiens de l'enseignement secondaire — se sont efforcés d'adapter leur texte à l'Age des élèves qui auront à se servir de ces instruments de travail. Non seulement ils ont choisi pour chaque manuel un format et des caractères typographiques différents, mais leur méthode de présentation de la matière varie d'un volume à l'autre. Dans les trois les illustrations sont abondantes et choisies pour leur intérêt historique plus que pour leur valeur artistique.*

*Dans ce second volume, qui nous conduit de la fin du Moyen-Age à la veille de la Révolution française, l'auteur s'est tout particulièrement attaché à décrire la manière dont les Etats modernes se sont formés et à présenter aux élèves la genèse de nos institutions politiques.*

*Il a voulu aussi les mettre en contact avec les richesses artistiques et littéraires de la Renaissance et du siècle de Louis XIV.*

*Pour faciliter le travail en classe et à la maison, on trouvera à la fin de chaque chapitre un aide-mémoire et des exercices. Les dates essentielles à retenir sont en grands caractères et encadrées. Enfin un lexique historique groupe les termes importants avec leur définition.*

*M. le professeur Louis Junod a bien voulu lire le manuscrit de cet ouvrage, qui a été examiné préalablement par quelques maîtres d'histoire constitués en comité de lecture.*

*Sur plusieurs points d'histoire religieuse, nous avons consulté M. le professeur Henri Meylan, à Lausanne, et M. l'abbé Charles Journet, à Fribourg. Nous avons encore soumis les épreuves aux observations critiques du Dr Georges Eckert, de l'Internationales Schulbuchinstitut de Braun- schweig.*

*A tous ces collaborateurs, qui ont permis l'établissement d'un texte aussi exact et objectif que possible, vont nos remerciements.*

**GEORGES PANCHAUD** Directeur de la collection

## NOTE POUR LA DEUXIÈME ÉDITION

*Le bon accueil reçu par cette collection de manuels d'histoire dans plusieurs cantons romands a rendu nécessaire une deuxième édition de cet ouvrage. Seules des corrections de détails, suggérées par les maîtres eux-mêmes, ont été apportées au texte. Les deux éditions peuvent donc être employées simultanément en classe.*

*Cette année va paraître une édition suisse de l'Atlas historique Putzger (Histoire universelle et Histoire suisse). Pour faciliter l'utilisation dans les classes de cet instrument de travail, nous avons, tout au long de ce volume, renvoyé le lecteur aux cartes de cet atlas. L'abréviation AHP carte 50 signifie; Atlas historique Putzger, carte N° 50 de la partie générale. AHP carte III renvoie le lecteur à la partie suisse de l'ouvrage.*

## PRÉFACE A LA QUATRIÈME ÉDITION

*Ce volume, qui est le second de la Collection Payot d'histoire générale destinée à l'enseignement secondaire, traite de la période qui va de la fin du Moyen-Age à la veille de la Révolution française. L'auteur s'est tout particulièrement attaché à décrire la manière dont les Etats modernes se sont formés et à présenter la genèse de nos institutions politiques.*

*Cette nouvelle édition se distingue matériellement des précédentes par sa présentation typographique différente et plus aérée. L'impression en deux couleurs a permis de mieux marquer les articulations du texte et surtout de rendre plus clairs ou plus expressifs les schémas et les cartes, qui ont été entièrement redessinés. Les illustrations, partiellement renouvelées, sont plus nombreuses. L'introduction de nombreux documents apporte un éclairage plus précis sur la vie sociale et économique. Quant au texte lui-même, il a subi des modifications visant principalement à rendre l'exposé encore plus clair ; mais sa conception générale n'en a pas été affectée. Il avait été, lors de son élaboration, soumis à la critique de maîtres d'histoire et de spécialistes, notamment des professeurs Louis Junod, Henri Meylan, du cardinal Journet et du D<sup>r</sup> Eckert, de l'«Internationales Schulbuchinstitut» de Braunschweig. Leur collaboration avait permis l'établissement d'un texte aussi exact et objectif que possible. Le même souci a présidé à l'élaboration de la nouvelle édition.*

*Nous avons maintenu l'ordre chronologique, estimant que, quelle que soit la manière d'enseigner l'histoire, il est nécessaire de disposer d'un ouvrage de référence précis. La présence dans l'ouvrage de textes d'époque plus nombreux et plus étoffés facilitera une approche historique centrée sur l'étude de documents.*

*L'aide-mémoire et les exercices qui se trouvent à la fin de chaque chapitre peuvent faciliter le travail en classe et à la maison. Les dates essentielles qui servent de points de repère à travers le temps sont en grands caractères et encadrées. Enfin un vocabulaire historique donne la définition des termes importants fréquemment utilisés.*

*Nous sommes restés fidèles à l'idée de ne pas traiter l'histoire générale de la Suisse dans un volume à part, mais de l'intégrer à l'histoire générale, où elle prend toute sa valeur et ses vraies proportions.*

*L'auteur de ce manuel, M. Ernest Giddey, enseignait dans un collège secondaire lorsqu'il a rédigé la première édition de ce volume. Professeur à l'Université de Lausanne, vice-recteur de cette institution, ses recherches historiques font autorité et nous avons été heureux de pouvoir continuer à bénéficier de sa collaboration. Nous avons la certitude que, sous sa nouvelle forme, ce volume restera un instrument de travail utile aux écoles et un ouvrage de référence apprécié par de nombreux lecteurs.*

Mars 1974

Georges Panchaud  
directeur de la collection

**Panchaud, G. (1957). Préface. In Chevallaz, G.-A. (1957). Histoire générale de 1789 à nos jours. Préface de Georges Panchaud. Lausanne: Payot.**

*La collection de manuels d'histoire à laquelle appartient ce volume a été élaborée pour répondre à un certain nombre de conceptions nouvelles de l'enseignement de cette discipline.*

*Nous avons, en premier lieu, procédé à un nouveau découpage de la matière à enseigner, pour pouvoir parvenir à l'étude de l'histoire la plus récente. Il a fallu élaguer par conséquent certains sujets au profit d'autres, dont la connaissance paraît indispensable à la compréhension du temps présent. Les auteurs ont cherché, d'autre part, à donner une vision plus large du monde en augmentant la part faite à l'histoire des pays qui ne sont pas nos voisins immédiats et en faisant quelques incursions dans des civilisations autres que la nôtre.*

*Nous avons rompu avec la tradition en renonçant à inclure dans cette collection un ouvrage exclusivement consacré à la Suisse. Nous estimons, en effet, préférable que l'histoire nationale soit intégrée à l'histoire générale, où elle reprend toute sa valeur et ses vraies proportions.*

*Du point de vue pédagogique, les auteurs — des praticiens de l'enseignement secondaire — se sont efforcés d'adapter leur texte à l'âge des élèves qui auront à se servir de ces instruments de travail. Non seulement ils ont choisi pour chaque manuel un format et des caractères typographiques différents, mais leur méthode de présentation de la matière varie d'un volume à l'autre. Les premiers contiennent des textes anecdotiques, des résumés, un lexique historique, qui n'ont pas paru indispensables dans le dernier volume.*

*Dans les trois, en revanche, les illustrations sont abondantes, et choisies pour leur intérêt historique plus que pour leur valeur artistique.*

*Dans ce troisième volume, qui s'adresse à un public plus vaste que celui des écoles, l'auteur, sans négliger l'histoire politique et militaire, a donné une importance particulière à l'évolution économique et sociale. Cet aspect de l'histoire n'est pas facile à montrer aux élèves et demande du maître un effort spécial, mais qui est nécessaire si l'on veut faire comprendre l'extraordinaire changement apporté au monde par la révolution technique. La manière claire et précise dont les faits sont présentés doit, à notre avis, grandement faciliter cette étude.*

*On trouvera dans les dernières pages un tableau des institutions politiques de notre pays, qui constitue une sorte de résumé des notions d'instruction civique rencontrées tout au long de ce manuel.*

*M. le professeur Jacques Freymond a bien voulu lire le manuscrit de cet ouvrage, ainsi que quelques maîtres d'histoire constitués en comité de lecture. Nous avons encore soumis les épreuves aux observations critiques de M. l'abbé Charles Journet, à Fribourg, et au D<sup>r</sup> Georges Eckert, de l'Internationales Schulbuchinstitut de Braunschweig. A tous ces collaborateurs, qui ont permis l'établissement d'un texte aussi exact et objectif que possible, vont nos remerciements.*

*Georges PANCHAUD directeur de la collection*

## PRÉFACE A LA QUATRIÈME ÉDITION

*Destinée d'abord aux écoles secondaires du canton de Vaud, la Collection Payot d'histoire générale a été adoptée par d'autres cantons et a rencontré un accueil favorable dans la partie francophone du Canada. Elle a aussi trouvé de nombreux lecteurs en dehors de l'école: en trois volumes relativement brefs, elle leur donne l'occasion de compléter, mettre à jour, coordonner leurs connaissances historiques, et notamment de placer dans une juste perspective les événements suisses, européens et mondiaux. A cet égard, le livre de M. G.-A. Chevallaz, consacré à la période contemporaine, suscite un intérêt tout particulier.*

*Les trois premières éditions de ce volume ont connu plusieurs tirages. A l'occasion de la quatrième édition, nous avons procédé à une révision du texte et à une refonte de la mise en pages qui modifient assez profondément l'aspect et le contenu de l'ouvrage. Nous n'avons cependant pas remis en cause les principes essentiels auxquels cette collection s'était efforcée de se conformer dès son origine. Nous avons tenu à appliquer les recommandations de l'UNESCO sur l'élaboration des manuels d'histoire en vue d'une meilleure compréhension internationale. Les manuscrits avaient été soumis, avant leur impression, à l'examen de spécialistes pour qu'ils les confrontent avec leurs propres points de vue, souvent divergents; leurs critiques avaient contribué à l'établissement de textes aussi exacts et objectifs que possible. Le même souci nous a guidés pour la nouvelle édition.*

*Malgré les tendances contraires et contradictoires qui se sont fait jour ces dernières années, nous avons maintenu l'ordre chronologique, dont on ne peut méconnaître certains avantages. A ceux qui préfèrent une approche thématique ou diachronique de l'histoire, ce manuel servira d'ouvrage de référence. Ceux qui désirent centrer l'enseignement sur l'étude de documents en trouveront un nombre accru dans le présent volume, et ils disposeront, en complément, d'une collection de textes à paraître simultanément.*

*Un ouvrage comme celui-ci ne saurait, sous peine d'être trop volumineux ou trop superficiel, traiter de l'histoire de tous les peuples de la terre. Un choix est nécessaire; il ne peut satisfaire tout le monde, ni se conformer à certains intérêts changeants de l'actualité qui, pendant un certain temps, met en vedette telle ou telle région du globe. Si un Européen n'a pas le droit d'ignorer les civilisations du reste du monde, il lui est indispensable de connaître en premier lieu sa propre civilisation. C'est pourquoi une place prépondérante demeure réservée à l'histoire du monde occidental.*

*L'auteur de ce livre était maître d'histoire à l'Ecole supérieure de Commerce de Lausanne quand il en a rédigé la première édition. Depuis lors, il a été syndic de cette ville pendant seize ans. Le moment où est donné le « bon à tirer » de la quatrième édition refondue coïncide avec celui de l'entrée de M. Georges-André Chevallaz au Conseil fédéral, le gouvernement de la Suisse. Le magistrat n'a jamais cessé d'être un spécialiste de l'histoire, trouvant le temps de l'étudier et de publier le résultat de ses travaux. C'est dire que, par ses fonctions et par ses recherches, l'auteur de ce volume était particulièrement bien préparé à brosser un tableau des événements les plus récents. Les derniers chapitres conduisent le lecteur jusqu'à la fin de l'année 1973. Le présent est ainsi en étroite relation avec le passé et peut aider à préparer le futur. C'est là un des objectifs essentiels de l'enseignement de l'histoire.*

*Mais plus l'historien rend compte du temps présent, plus il lui est difficile de dominer les événements, d'en mesurer la portée et de ne pas les interpréter selon son optique propre. L'auteur s'est efforcé de présenter une synthèse des faits les plus saillants de ces dernières années avec toute l'objectivité qu'il est possible d'apporter à un travail de ce genre. Aucun manuel ne peut être rigoureusement objectif. Il doit au besoin faire état de points de vue opposés. Dans cette édition ont été apportées d'importantes modifications, qui vont dans ce sens.*

*On constatera, d'autre part, que la mise en pages et la graphique ont été entièrement renouvelées: le format, la typographie ne sont plus les mêmes ; les cartes ont été entièrement redessinées, et rendues plus claires grâce à l'emploi de la couleur ; des schémas et des tableaux nouveaux complètent les chapitres ; un soin particulier a été apporté aux illustrations, plus nombreuses et plus variées, choisies en fonction de leur intérêt historique et de la curiosité qu'elles peuvent éveiller. A cet égard, la reconnaissance de l'auteur et du directeur de la collection va à Mlle D. Fromaigeat et à M. G. Boghossian, des Editions Payot, qui ont veillé avec beaucoup de compétence et d'intuition aux remaniements de la substance du texte et à sa présentation nouvelle.*

*Nous espérons qu'ainsi renouvelé dans sa forme et son contenu, ce tableau de l'histoire des deux derniers siècles sera non seulement un instrument de travail utile aux élèves des classes supérieures de l'enseignement secondaire, mais aussi l'ouvrage de référence que liront et consulteront toutes les personnes qui cherchent à comprendre les événements dans leur complexité et dans leur perspective historique.*

*Mars 1974*

*Georges Panchaud*

*Directeur de la collection*

Note:

L'édition suisse de l'Atlas historique Putzger (Histoire universelle et histoire suisse) offre un choix de cartes détaillées qui complète heureusement celles nécessairement simplifiées du manuel. Pour permettre l'utilisation de cet instrument de travail, des abréviations renvoient le lecteur aux pages de l'Atlas.

*AHP carte 10* signifie: Atlas historique Putzger, carte N° 10 de la partie générale. *AHP carte III* renvoie à la partie suisse de l'ouvrage.

**Bouquet, F., & Bouquet, J.-J. (1974). 150 documents d'histoire générale : 1789-1973. Lausanne: Payot.**

AVANT-PROPOS DE LA PREMIÈRE ÉDITION

*Au seuil du dernier quart du vingtième siècle, l'enseignement de l'histoire ne se conçoit plus sans le recours direct aux textes; le temps n'est plus où la vérité définitive sortait des lignes du manuel et de la bouche du professeur ; l'esprit critique l'emporte sur l'esprit d'autorité, et l'histoire a tout à y gagner.*

*C'est dans cette perspective qu'au moment de rééditer le manuel de M. G.-A. Chevallaz, Histoire générale de 1789 à nos jours, il est apparu à l'auteur, à l'éditeur et au directeur de la collection qu'il convenait de mettre à la disposition du corps enseignant, indépendamment des documents insérés dans l'ouvrage, un recueil de textes, dont ils ont bien voulu nous confier la rédaction et auquel on pourra bien entendu recourir, quel que soit le manuel de base utilisé.*

*Le présent ouvrage a cherché à concilier des objectifs divers. Sur le plan de la méthode, il s'efforce de donner quelque ouverture sur des problèmes ou des directions de recherche qui sont ceux du monde contemporain, tout en laissant à l'histoire traditionnelle les aspects classiques indispensables à la structure de la chronologie. De plus, si le public auquel il est destiné est apparemment homogène — en principe des élèves des écoles secondaires dont le programme d'histoire porte sur les XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles —, les Ages, les goûts, les intérêts et les appétits intellectuels des lecteurs seront en réalité fort variables; aussi les documents ont-ils été voulus très divers — d'aucuns diront disparates. Certains constituent le sujet de véritables explications de textes, d'autres sont de simples lectures ; quelques-uns sont de caractère abstrait, et d'abord peut-être difficile (on pourra en réserver l'étude aux classes les plus avancées), d'autres sont faciles. L'histoire diplomatique, l'histoire politique, militaire, économique, sociale, artistique, scientifique, religieuse, anecdotique, la vie quotidienne sont représentées chacune par quelques spécimens; de même, tel sujet ou tel pays sont illustrés par deux, quatre ou six textes — la matière est illimitée et le volume du recueil restreint; nous n'avons donc pu constituer des dossiers développés, et les maîtres qui désireront approfondir un thème devront le compléter par leur propre documentation ; de notre part, de tels choix eussent été arbitraires.*

*Enfin la recherche des textes ne s'est pas faite non plus selon un principe unique. Si nous avons cherché principalement des documents de première main, nous avons également repris des textes classiques, moins originaux, parfois déjà sélectionnés dans d'autres ouvrages; au besoin même, sans remonter aux sources, nous avons recouru à du matériel déjà élaboré (statistiques, tableaux, etc.): il ne s'agit plus alors de documents, au sens strict, mais l'intérêt didactique nous a fait admettre cette entorse à l'orthodoxie scientifique; pour la même raison, nous avons choisi les références dans les éditions les plus simples et les plus accessibles. La graphie et la disposition originales des textes ont été respectées d'une manière générale, et en particulier dans les documents où ces éléments peuvent avoir un caractère significatif.*

*Si les soucis de l'historien et de l'enseignant ne sont pas toujours identiques, ils rejoignent dans la nécessité d'échapper, dans toute la mesure du possible, au dogmatisme et au parti-pris, condition sine qua non de la science et éthique première de l'enseignement ; nous avons tenté de n'y point faillir.*

*Les auteurs du choix : Françoise et Jean-Jacques Bouquet, Jacques Herman, Lucienne Hubler.*

**Bourgeois, C. & Rouyet, D. Avant-propos. In Charbonnet, A., Mottas, F., & Loi Zedda, F. (1996). *L'Antiquité*. Lausanne: LEP Loisirs et pédagogie : Edipresse.**

### AVANT-PROPOS

*"Hérodote d'Halicarnasse consigne dans cette histoire le résultat de ses recherches, afin que les actions des hommes ne soient pas effacées par le temps et que les grands et prodigieux exploits accomplis ne tombent pas dans l'oubli. "*

Exorde des *Enquêtes* d'Hérodote

*L'histoire suppose l'existence de documents écrits. Elle commence donc avec l'écriture, il y a 5000 ans. Et la première période de l'histoire, l'Antiquité, recouvre à peu près les sept dixièmes de cette durée.*

*Il est évidemment impossible, en un volume de quelque 200 pages, d'entrer dans le détail des événements d'une aussi longue période. Par ailleurs, nombre de ces événements, situés dans un passé très lointain, sont mal connus ou incertains. C'est pourquoi cet ouvrage présente avant tout, avec quelques faits importants, un tableau des principales civilisations de l'Antiquité du Proche-Orient et de l'Europe.*

*Pourquoi cette limitation géographique? En effet, pendant la même période, d'autres civilisations se sont développées, notamment en Inde, en Chine et en Amérique. Mais celles-ci n'ont pas eu le même impact sur notre histoire que la Mésopotamie, la Grèce et Rome.*

*Ce manuel n'est pas la mise en œuvre d'un "programme minimum d'histoire": il présente plus de sujets que n'en pourront traiter les maîtres, qui devront donc faire des choix. Mais, compte tenu des limitations susmentionnées, il a paru judicieux d'offrir un panorama assez large de l'Antiquité, afin que ce livre, même après la scolarité obligatoire, puisse servir de "référence historique de base".*

Claude BOURGEOIS Dominique ROUYET

### **Bourgeois, C. & Rouyet, D. Avant-propos.**

- **In Andenmatten, B., & Dubuis, P. (1994). *Le Moyen-Age, les temps modernes : version A*. Préface de Claude Bourgeois & Dominique Rouyet. Lausanne: LEP Loisirs et pédagogie : Edipresse-Livres.**
- **In Bourquin, J.-C., Clavier, A., & Tissot, L. (1995). *L'époque contemporaine, 1770-1990 : version A*. Préface de Claude Bourgeois & Dominique Rouyet. Lausanne: LEP Loisirs et pédagogie : Edipresse-Livres.**

#### **AVANT-PROPOS**

*La conception vaudoise de l'enseignement de l'histoire, pendant la scolarité obligatoire, est chronologique: on commence en 5<sup>e</sup> par l'étude de l'Antiquité pour terminer en 9<sup>e</sup> par la fin du XX<sup>e</sup> siècle. Cela suppose une continuité, certes ponctuée de ruptures et de bouleversements, qui se traduit dans un discours historique cohérent et suivi. Les responsables de cette collection ont constamment visé cet objectif. C'est pourquoi, entre autres, on a d'emblée exclu la formule de la «page-chapitre» faisant face à une «page-documents». Les documents n'en sont pas moins abondants: ils ont été choisis, en général, plus pour leur pertinence historique et pédagogique que pour l'agrément de l'illustration.*

*La 5<sup>e</sup> est, dans l'école vaudoise, une classe hétérogène. Mais à partir de la 6<sup>e</sup> apparaissent des divisions, où les élèves sont regroupés en fonction de leurs aptitudes; en outre, la dotation horaire de l'histoire varie. D'où l'idée d'élaborer, pour les volumes II et III, une version A, au texte relativement riche et complexe, et une version B, simplifiée dans son langage et dans son propos.*

*L'histoire d'aucun pays ne peut se comprendre sans référence à celle de ses voisins, et, à partir du moment où l'Europe commence à sortir de ses frontières, à celle de la Terre entière. C'est pourquoi l'histoire suisse a été intégrée à l'histoire générale, comme cela s'était déjà fait dans d'autres collections. On remarquera que si, dans la période médiévale, il y a des chapitres proprement helvétiques, par la suite, l'histoire de notre pays est généralement traitée par petites touches dans un ensemble plus vaste.*

*Ces ouvrages présentent les principaux événements de l'histoire, mais s'efforcent aussi d'exposer l'évolution des idées et des mentalités: d'où la place faite, à côté de la politique et de l'économie, à la culture et à l'aspect social. En sortant de l'école, en effet, les jeunes gens devraient avoir acquis d'une part une structure chronologique, d'autre part une vision de la construction de notre civilisation. Ce sont là deux éléments indispensables à la formation de l'homme et du citoyen.*

*Il a paru judicieux de ne pas s'en tenir à un "programme minimum d'histoire", qui aurait impliqué la suppression de certains sujets, mais qui, ne pouvant prendre en compte les motivations des maîtres et des élèves, aurait été fatalement arbitraire. En outre, ces ouvrages devraient pouvoir servir à leurs lecteurs de "référence historique de base", même après la scolarité obligatoire. Il est donc certain que les maîtres ne pourront pas traiter en classe la totalité de la matière de chaque volume, et qu'ils devront faire des choix.*

*Il n'est peut-être pas inutile d'indiquer comment cette collection a été conçue. Pour la commission départementale chargée de lancer et de suivre l'opération, le profil idéal de l'auteur combinait compétence scientifique de haut niveau et pratique effective de l'enseignement au secondaire inférieur. Mais un tel profil ne se trouve guère...*

*On a donc choisi de faire collaborer des chercheurs universitaires, chargés de rédiger la version A, et des praticiens de l'enseignement, chargés de critiquer le texte d'un point de vue pédagogique et de rédiger la version B, ainsi que le livre du maître. Il s'agit donc d'une œuvre collective, qui, comme telle, présentait le risque d'une certaine disparité des styles et des points de vue. C'est une des raisons pour lesquelles tous les textes, chapitre par chapitre, ont été lus et discutés par la commission. En outre, les directeurs de la collection, parfois avec la collaboration d'un membre de la commission, ont relu chacun des volumes, avant d'examiner avec les auteurs l'opportunité d'ultimes ajustements et remaniements.*

*Au nom du département de l'instruction publique et des cultes, les directeurs de la collection remercient tous ceux qui, de près ou de loin, ont collaboré à la réalisation de ces ouvrages.*

*Claude BOURGEOIS Dominique ROUYET*



# Remerciements

*A ma mère.*

Il a fallu de la patience, de l'amour et accepter de nombreuses vacances d'été raccourcies à Christine, Gaëlle et Nathan. Merci donc en premier lieu à eux. Je vous aime.

Merci à Jean-Michel Adam pour avoir accepté de diriger cette thèse au long court. Ses suggestions ont toujours enrichi ma réflexion et mon travail. Merci pour son soutien et son ouverture à un tel projet.

Merci à Didier Erard et Philippe Hertig, correcteurs attentifs et oh combien précieux. Ce ne sont pas seulement des coquilles ou des fautes d'orthographe qu'ils ont traquées, mais ce sont surtout d'utiles remarques et propositions qui ont amélioré ce travail.

Merci à l'Université de Lausanne et à la BCU pour mettre à disposition des outils de travail aussi performants que la bibliothèque, la cafétéria ou les restaurants de Dorigny et surtout autant de personnes serviables et compétentes. Merci également à Yves Erard pour avoir été mon vis-à-vis de nombreux étés à la BCU.

Merci à la Fondation du patrimoine scolaire à Yverdon, et plus particulièrement à Yvonne Cook et Edward Pahud, pour le prêt, également au long court, d'une partie de ses formidables archives.

Merci à mes collègues de l'UER des Sciences humaines et sociales de la HEP Vaud pour leurs richesses humaines, les projets menés en commun et tous les moments conviviaux que nous passons à Cour 33.

Merci enfin aux lecteurs qui auront lu ce travail jusqu'ici.

La Tour-de-Peilz, août 2013

# Résumé

Compte tenu des relations étroites existant entre le pouvoir politique et l'histoire — et plus particulièrement l'enseignement de l'histoire à l'école —, les manuels constituent un objet d'étude privilégié de l'évolution des relations pouvoir/enseignement. Ils fournissent un lieu de médiation privilégié entre les savoirs savants et les savoirs scolaires institutionnels ; ils permettent d'observer les conceptions didactiques préconisées par l'institution scolaire. Si, sous l'égide de l'Etat-nation au 19<sup>e</sup> siècle, les savoirs savants historiques et les savoirs scolaires étaient entremêlés, les rapports se sont complexifiés durant le 20<sup>e</sup> siècle en raison notamment de la prise de distance progressive de l'histoire savante à l'égard du pouvoir. Petit à petit, à partir des années 1930, le concept d'histoire-problème, initié par l'école historique des Annales, dépasse l'histoire-récit de l'école historique positiviste (méthodique) du 19<sup>e</sup> siècle et sa traduction du récit-national au cœur de la leçon d'histoire. Cependant, si après 1945, l'école des Annales, puis la Nouvelle histoire, tendent à s'imposer dans le champ de l'histoire savante francophone, elles se heurtent à une tradition scolaire bien établie et modifient peu et tardivement les curricula, les manuels et les pratiques enseignantes. Progressivement donc, une fracture apparaît entre l'histoire savante et l'histoire scolaire.

Dans cette étude, notre travail envisage l'analyse du manuel d'histoire en tant qu'objet hybride. Il est à la fois porteur d'un texte historien, ouvrage de vulgarisation et de référence, ainsi qu'outil pédagogique-didactique. Par ailleurs, le manuel d'histoire a la charge de transmettre des valeurs, car les finalités attribuées par l'autorité politique, via les autorités scolaires, à l'histoire scolaire comportent toujours une dimension forte de formation du futur citoyen. Au texte de départ sont associés des documents textuels ou iconiques, des résumés, des questions regroupées par chapitre, un glossaire ou une chronologie générale. De plus, ce texte est encadré d'un dispositif didactique plus ou moins explicite : préface, numérotation par paragraphe correspondant à la leçon du jour, dates mises en évidence, aide-mémoire et questions. Par ailleurs, les découpages en livres ou en parties peuvent correspondre à des années (ou parties d'années) de programme. Il sera donc également étudié pour les spécificités d'un sous-genre de discours à définir : les manuels — d'histoire — produits (et utilisés) dans le canton de Vaud au 20<sup>e</sup> siècle.

En conséquence, notre travail se propose d'observer et d'analyser les manuels d'histoire vaudois sous deux modalités préférentielles. Premièrement, celle des formes constitutives et évolutives prises par le manuel pour se construire comme un discours légitimé (deuxième partie : écriture et mise en scène de l'histoire). Deuxièmement, celle de la mise en scène d'une histoire à visée pseudo-pédagogique masquant l'intégration du discours de l'autorité politique (troisième partie : comment l'autorité vient au discours).

Site internet : <http://manuelshistoire.ch>