

La problématisation interdisciplinaire d'un fait historique improbable en constante évolution : le mythe fondateur suisse de Guillaume Tell



Bertrand Gremaud



Patrick Roy

Introduction

Le personnage mythique de Guillaume Tell n'a pas fini de questionner et d'exciter les esprits en Suisse et ailleurs dans le monde encore aujourd'hui. Que cela soit sur la face des pièces de cinq francs suisses, sur des produits de consommation classique comme le fromage, la bière ou encore les burgers, en exploitant le symbole de l'arbalète stylisée comme label de qualité des objets produits en Suisse, en apparaissant sur les enseignes de commerces et auberges, à des émissions de télévision, ou encore sur des affiches électorales en lieu et place du candidat lui-même, Guillaume Tell est omniprésent dans le paysage culturel, économique et politique en Suisse. Tell ne serait-il pas devenu une étiquette qui colle à la peau de la Suisse, pour le meilleur et pour le pire ?

Le mythe fondateur de Guillaume Tell a traversé les siècles. Depuis de nombreuses années, il est introduit dans les moyens d'enseignement officiels et fait l'objet d'un enseignement à l'école obligatoire en Suisse. Pourtant, les récits érigés autour de ce héros légendaire qui aurait contribué à la construction identitaire de la Suisse depuis le 14^e siècle ont donné lieu à de nombreuses controverses historiques (Albe, 2007, 2009a, 2009b; Doussot, 2011, 2015; Tutiaux-Guillon, 2006, 2011) portant sur l'authenticité même de ce personnage, et plus particulièrement sur la plausibilité des faits que l'on peut lui attribuer (Bergier, 1988; Bouquet, 1997; Kuntz et Bergier, 2006; Walter, 2011).

Cette contribution s'inscrit dans une perspective de questionnement et de problématisation (Fabre, 1999; Fabre et Musquer, 2009; Orange, 2005) d'un pan important de l'histoire suisse, soit les mythes fondateurs. Ces faits historiques improbables à la base de la création d'un État-nation comme la Confédération helvétique sont enseignés dans les écoles en convoquant les concepts historiques du Plan d'études romand (Conférence Intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP], 2010), alors que les historiens s'accordent à penser que même si les récits fondateurs sont importants par l'influence qu'ils ont exercée, ils ne reflètent pas directement le déroulement réel des événements historiques (Bergier, 1988; Bouquet, 1997; Kuntz et Bergier, 2006; Walter, 2011).

Un aperçu du mythe de Guillaume Tell

Si nous nous référons aux premiers récits écrits et popularisés qui remontent au 16^e siècle (Bergier, 1988; Bouquet, 1997; Kuntz et Bergier, 2006; Walter, 2011), Guillaume Tell était un paysan chasseur de la Suisse centrale qui, par son habileté et son ingéniosité, a vaincu l'envahisseur ennemi et étranger, un bailli autrichien au début du 14^e siècle. Ce bailli habsbourgeois Gessler avait la mission de faire régner l'ordre et le respect selon les directives de Rodolphe de Habsbourg²⁶. Après s'être montré à plusieurs reprises cruel avec les Waldstätten, paysans de la Suisse centrale à l'origine de la Confédération, Gessler aurait exigé de saluer son chapeau fixé sur une pique au centre d'Altdorf. Un des passants, un nommé Guillaume Tell, ne l'aurait pas fait et se serait fait interpeller par Gessler et ses gardes. Pour le punir, le bailli obligea cet habile paysan arbalétrier à montrer son adresse en perçant d'une flèche une pomme posée sur la tête de son fils. Tell réussit son tir, mais avait aussi préparé un second carreau au cas où son fils eût été atteint. Le bailli Gessler s'en étant aperçu, et après lui avoir promis de lui laisser la vie sauve s'il lui disait pour quelle raison il avait une deuxième flèche, le fit saisir. Il l'emmena avec plusieurs gardes pour le faire prisonnier dans un de ses châteaux situés au bord du lac des Quatre-Cantons.

Durant le voyage en barque vers le château de Küssnacht, une tempête survint très brusquement et l'équipage de Gessler prit peur. Tell étant aussi bon batelier qu'habile archer, on le délia pour qu'il prenne les commandes du bateau et il en profita ainsi pour diriger la barque vers le rivage où il savait qu'un rocher affleurerait. Il s'échappa en saisissant son arbalète et attendit ensuite le bailli Gessler sur un chemin creux de Küssnacht qui devait le mener à Altdorf. Il tua d'une flèche le bailli Gessler avant de rejoindre les siens.

²⁶ Rodolphe de Habsbourg est le duc d'Autriche qui a régné de 1298 à 1307 sur la région où a vécu Guillaume Tell dans le récit.

Si le mythe de Guillaume Tell trouve ses origines tout au début du 14^e siècle, il triomphe véritablement au 16^e siècle. En effet, des chapelles sont dressées sur les lieux de ses exploits, la dalle qui lui a permis de s'échapper de la barque est un lieu de rassemblement et le chemin creux de Küssnacht où a eu lieu le meurtre du bailli Gessler est connu et répertorié dans le patrimoine suisse. Même en France, l'entourage de Catherine de Médicis²⁷ connaît l'histoire de Guillaume Tell. Le mythe est en place, mais au cours des décennies, il est manipulé, déformé et exploité à des fins très différentes.

²⁷ Catherine de Médicis est une grande figure du 16^e siècle. Elle a été duchesse de Bretagne de 1536 à 1547, puis reine de France de 1547 à 1559.

²⁸ La guerre du Sonderbund est une guerre civile suisse à caractère religieux qui s'est déroulée en novembre 1847 avec comme objectif de défendre la confessionnalité de sept cantons conservateurs à majorité catholique (Uri, Schwytz, Unterwald, Lucerne, Zoug, Fribourg, Valais). Cette coalition politique et militaire a joué un rôle clé dans l'émergence de la Suisse moderne.

Deux visions de Guillaume Tell émergent, selon Bergier (1988), et se confortent dans la tradition populaire qui reste avant tout orale durant cette période allant du 14^e au 16^e. Dans une vision plus héroïque, le peuple salue en Tell l'un des siens qui a eu le courage de s'affranchir du joug de l'étranger et plus spécialement de Gessler, même si la vision historique est plus confuse. Dans une vision plus politique et citoyenne, l'élite retient surtout le rôle de rassembleur de Guillaume Tell et du pacte de 1291 à l'origine de la Confédération helvétique afin de mettre en évidence une légitimité plus grande de la Confédération au milieu de l'Europe du 16^e siècle.

Le mythe rassembleur de Tell a évolué durant le 18^e siècle, car la Confédération helvétique devient légitime au regard de l'extérieur et l'indépendance de la Suisse n'est plus contestée, son territoire étant reconnu. Par contre, rassembler les esprits demeure un défi pour un pays qui compte plusieurs langues nationales, des confessions différentes et qui est séparé par la barrière des Alpes. Tell devient un des agents de l'identité nationale encore fragile. Après les guerres de confessions qui ont frappé la Suisse durant le 17^e siècle, c'est cette nouvelle mission que l'on attribue à Guillaume Tell et qui va perdurer jusqu'à aujourd'hui.

En 1848, lors de la création de l'État fédéral par l'intermédiaire de la Constitution, le mythe de Guillaume Tell est clairement réaffirmé. Tant les partis de droite à l'idéologie fédéraliste que les partis de gauche qui voient en Tell la possibilité de faire le procès au pouvoir établi et au conformisme patriotique se retrouvent dans ce personnage mythique. Même les communistes y voient un terrain fertile dans les milieux ouvriers toujours fidèles à Guillaume Tell.

Jusqu'à ce que l'authenticité du héros ne soit mise en doute à partir du 18^e siècle, son mythe fut construit, entretenu et s'est avéré fonctionnel dans plusieurs sphères et classes sociales de la société, car il était le défenseur des libertés, le garant de l'indépendance, le négociateur des alliances, le rassembleur des différents peuples habitant les plaines et vallées de Suisse. Cependant, vers le 18^e siècle, le mythe va évoluer et changer de caractère. Les doutes insinués par les chercheurs et historiens vont réduire ce personnage historique en un héros de légende sans pour autant parvenir à effacer la ferveur populaire. C'est finalement le pacte fédéral de 1848, qui fait suite à la guerre du Sonderbund²⁸, qui va rendre nécessaire ce besoin de légitimité et d'identité nationale unifiée autour de ce héros.

Si les faits relatés dans le récit de Guillaume Tell peuvent paraître bien lointains, comment expliquer que ce personnage renvoie encore aujourd'hui à des valeurs (Schwartz, 2006) reconnues et défendues en Suisse comme la liberté, la justice sociale, le respect des traditions, l'égalité et qu'il soit régulièrement repris dans l'actualité au niveau culturel, politique ou encore économique ? Comment les enseignants peuvent-ils dépasser la simple évocation du « héros national » pour entrer dans une analyse critique de ce mythe qui reste malgré tout très improbable ? Quels sont les intérêts de traiter d'un mythe en classe alors que la légitimité historique est remise en cause ? Quels peuvent être les intérêts disciplinaires d'aborder le récit de Guillaume Tell en classe ? Ces quelques questions guideront notre réflexion didactique dans la suite de nos propos.

Une problématisation en classe du mythe fondateur de Guillaume Tell

Si les différents moyens d'enseignement officiels au cycle 2 (élèves âgés de 9 à 12 ans) de la scolarisation en Suisse romande abordent le mythe de Guillaume Tell depuis plusieurs décennies, il a été traité de manière très différente à travers le temps. Ce récit a souvent été appris par cœur par les élèves en classe et la manière d'aborder l'histoire s'apparentait plus à un travail de mémorisation (Berger, 1988) qu'à une histoire critique. Or, questionner un mythe par rapport à l'influence que celui-ci a exercée sur les hommes jusqu'à aujourd'hui reste une part importante de la démarche historique (Cariou, 2013; Doussot, 2010, 2011, 2015; Martineau, 1999, 2000; Moisan, 2017; Seixas, 2012; Tutiaux-Guillon 2008, 2011), démarche qui d'ailleurs est promue dans le Plan d'étude romand (CIIP, 2010). L'élève est ainsi invité à développer son système d'explication du monde passé en tenant compte des spécificités de chaque contexte historique, mais aussi des événements étudiés. La pensée historique invite progressivement l'élève à construire son savoir de manière dynamique en exerçant un jugement complexe et nuancé à partir de faits historiques avérés ou relatés.

Comme le mythe fondateur de Guillaume Tell fait aujourd'hui encore l'objet de nombreux débats dans la société et dans la communauté scientifique, nous soutenons que celui-ci mérite d'être considéré dans l'enseignement obligatoire. Au moins deux paradigmes de référence peuvent être considérés pour aborder les mythes fondateurs en classe. Le premier paradigme est le scientisme où les savoirs qui permettent d'interpréter le monde sont considérés comme univoques et indiscutables puisqu'ils résultent d'une culture universelle déjà construite, imposée et posée comme préexistante à l'apprentissage (Roy et Gremaud, 2017). Les dispositifs de formation privilégiés de ce paradigme s'inscrivent dans une logique transmissive qui offre des ouvertures sur des enjeux sociétaux en vue de contextualiser ou de justifier des apprentissages disciplinaires. Dans cette logique, l'enseignant, le manuel scolaire ou tout autre agent externe sont les principaux détenteurs du savoir, qu'il s'agit de transmettre aux élèves par le biais d'exposés magistraux ou la lecture de textes explicatifs. Le second paradigme est le rationalisme scientifique où les savoirs qui permettent



d'interpréter le monde sont considérés comme construits et évolutifs (*Ibid.*). Dans ce second paradigme, les dispositifs de formation privilégiés s'inscrivent dans une logique constructiviste et sont centrés sur les démarches à caractère scientifique avec intégration de la problématisation (Dewey, 1993; Fabre, 1999, 2005a, 2005b, 2006, 2009, 2011), des approches d'enseignement des questions dites « (scientifiques) socialement vives » (Legardez, 2004, 2006; Legardez et Simonneaux, 2006, 2011; Simonneaux et Simonneaux, 2005, 2007, 2009, 2011; Tutiaux-Guillon, 2006, 2011), des approches interdisciplinaires (Fourez, 1997; Fourez et Englebert-Lecompte, 1994; Fourez, Maingain et Dufour, 2002; Hasni, Lenoir et Froelich., 2015; Lenoir, Hasni et Froelich, 2015) et du débat argumenté (Buty et Plantin, 2008; Jiménez-Aleixandre, 2007; Simonneaux, 2007). Contrairement au premier paradigme dans lequel les savoirs, attitudes, comportements et valeurs sont prédéterminés en fonction de la position souhaitée (perspective normative), dans le second paradigme, ces objets sont construits par les élèves au sein de débats qui s'apparentent à ceux menés dans la communauté scientifique (perspective réflexive).

Ainsi, nous proposons une problématisation interdisciplinaire du mythe de Guillaume Tell en nous appuyant sur les trois pôles essentiels de la problématisation (pôles épistémologique, social et psychologique) de Fabre (2009) afin de donner sens à la problématique pouvant être construite en classe. De manière opérationnelle, nous effectuons une analyse a priori curriculaire de l'enseignement (Fabre, 1999; Orange, 2005; Roy et Gremaud, 2017) au moyen d'un outil que nous avons développé : *la matrice interdisciplinaire* (Gremaud et Roy, 2017). Cette matrice permet de questionner une version du récit de Guillaume Tell (Bergier, 1988) en fonction des enjeux disciplinaires liés à l'histoire, naturellement, mais aussi à la géographie, aux sciences naturelles et à la citoyenneté tout en nous appuyant sur le concept de questions scientifiques socialement vives (QSSV) qui est caractérisé par les cinq attributs essentiels suivants (Albe et Simonneaux, 2002; Legardez, 2004, 2006; Legardez et Simonneaux, 2006, 2011; Simonneaux et Simonneaux, 2005, 2007, 2009, 2011; Tutiaux-Guillon, 2006, 2011) :

- Elles présentent un caractère de controverse du fait qu'elles sont vives dans la société, les savoirs de référence et les savoirs scolaires;
- Elles prennent ancrage plus particulièrement dans les sciences de la nature et les sciences humaines et sociales;
- Elles sont multidimensionnelles, ayant des implications dans plusieurs domaines comme la sociologie, la politique, l'économie;
- Elles sont ouvertes et complexes du fait qu'elles ne présentent pas une solution unique, valide et rationnelle;
- Elles font appel à des valeurs individuelles et sociales et à des opinions politiques.

²⁹ Selon les travaux de Legardez (2004), les savoirs de référence sont essentiellement des savoirs savants et des concepts disciplinaires. Les savoirs sociaux sont ceux des acteurs de l'école (des élèves, des parents et des enseignants); ces savoirs construits hors de l'école deviennent des « savoirs préalables » lorsqu'ils sont importés dans l'école. Les savoirs scolaires sont construits d'une part en relation avec les deux autres genres de savoirs et d'autre part avec les autres sous-ensembles de savoirs scolaires : savoirs institutionnels de référence (programmes, référentiels, sujets d'examen...), « savoirs intermédiaires » (manuels, revues professionnelles ou de vulgarisation...).

³⁰ La citoyenneté se positionne comme dans un domaine disciplinaire à part entière dans le Plan d'étude romand (CIIP 2010), même si elle n'est pas partout considérée comme une discipline académique.

³¹ Nos interventions en didactique des sciences de la nature et des sciences humaines et sociales auprès de futurs enseignants en formation initiale et d'enseignants en formation continue nous amènent régulièrement à constater la difficulté qu'ont ces acteurs à identifier les principaux savoirs disciplinaires du plan d'étude officiel au moment de la planification d'une séquence d'enseignement.

³² Aegidius Tschudi proposa une synthèse et une chronologie qui marquèrent durablement l'historiographie suisse dans son *Chronicon Helveticum*, vers 1550.

La construction de cette matrice et l'« îlot interdisciplinaire de rationalité » (Fourez, 1997) qui lui est associé repose sur un travail de mise en relation entre deux mondes :

- le monde réel ou supposé réel, comme un mythe, qui réfère aux événements du passé, du présent et du futur;
- le monde théorique des « savoirs de référence », des « savoirs sociaux » et des « savoirs scolaires » (Legardez, 2004) qui sont construits en vue d'interpréter ce monde réel.²⁹

La construction de cette matrice nécessite de la part de l'enseignant, l'identification de la trame conceptuelle associée aux disciplines scolaires en jeu (histoire, géographie, sciences naturelles et citoyenneté³⁰) et la mise en évidence de questions dites fécondes (Gremaud et Roy, 2017; Roy et Gremaud, 2017) pouvant être traitées au moment de la mise en œuvre de la problématisation en classe. Les questions fécondes se caractérisent par leur cohérence avec la QSSV retenue et leur potentiel à formuler des hypothèses et à déboucher sur des solutions plausibles (Roy et Gremaud, 2017). Cette matrice peut s'avérer être d'une aide précieuse à l'enseignant³¹ qui désire entrer dans une démarche d'analyse a priori avant même de mettre en œuvre une séquence d'enseignement en classe (Bugnard, 2013).

Pour la construction de cette matrice, nous postulons la nécessité de faire un détour préalable par des références épistémologiques. De ce fait, nous nous basons sur le récit historique de Guillaume Tell retenu par Bergier (1988) qui reprend le récit de Gilles Tschudi³². Même si d'autres récits existent, celui de Tschudi repris dans Bergier (*Ibid.*) nous a semblé assez complet pour le questionner, l'interroger et proposer une réflexion didactique à partir des ancrages disciplinaires du Plan d'études romand (CIIP, 2010). Ce détour à caractère épistémologique permet de s'assurer d'une didactisation et, plus particulièrement, d'une problématisation plus appropriée de ce récit en classe.

Cette analyse a priori nous a ainsi amenés à proposer une QSSV mettant en évidence l'omniprésence d'un personnage improbable, Guillaume Tell en l'occurrence, dans le paysage social, culturel, politique et culturel suisse. En effet, que cela soit le personnage en lui-même ou les objets qui lui sont associés (comme son arbalète), les représentations diverses de ce mythe circulent allègrement encore aujourd'hui auprès des enseignants et souvent même auprès de la population en général. Cela nous a amenés à formuler une QSSV que des élèves de cycle 2 pourraient construire progressivement avec l'accompagnement de leur enseignant : « Guillaume Tell pourrait-il renouveler ses exploits aujourd'hui et dans quelles perspectives citoyennes ? »

La matrice propose ainsi deux angles principaux de réflexion interdisciplinaire et conduit à l'identification en parallèle de questions dites fécondes (Gremaud et Roy, 2017; Roy et Gremaud, 2017) pertinentes à nos yeux en lien avec certains savoirs disciplinaires du PER. Nous avons ainsi retenu l'idée possible d'aborder les faits relatés dans le récit des aventures de Guillaume Tell pour



eux-mêmes, mais aussi de questionner les différents événements qui caractérisent ce mythe. Il s'agit là d'un choix de notre part afin de réunir les questions fécondes disciplinaires dans deux colonnes et par thème : le contexte socio-politique dans lequel s'inscrit ce récit et les événements du récit pris pour eux-mêmes.

La phase de problématisation organisée autour de questions fécondes montre que ce mythe est polysémique, autant dans le discours scientifique (celui des historiens) que dans le discours officiel (celui des enseignants, politiciens, auteurs de moyens d'enseignement, etc.). Comme les questions fécondes proposées dans la matrice le montrent ci-dessous, il s'agit d'évaluer le degré d'authenticité des faits du récit du point de vue des sciences naturelles (le phénomène météo de la tempête sur le lac des Quatre-Cantons, par exemple), du point de vue historique (Quels événements ? Qui ? Quand ? Quelles sources d'informations ?) et géographique (Quels acteurs, rejoignant la question du Qui en histoire ? Quelles localisations passées et actuelles possibles ?). La dimension citoyenne présente aussi un enjeu important, car l'étude d'un mythe, par essence improbable, s'inscrit dans la perspective de mieux comprendre l'organisation politique et sociale de la Suisse à travers le temps tout en faisant des liens avec les enjeux citoyens actuels comme vivre ensemble entre entités culturelles et linguistiques différentes.

La diversité des sources d'informations serait du libre choix de l'enseignant. Il aurait tout loisir de s'appuyer sur des moyens d'enseignement plus anciens et de contenus différents, des ouvrages scientifiques à caractère historique relatant l'histoire de la Suisse et plus précisément celle de Guillaume Tell, ou encore sur des informations de nature hétérogène issues de moteurs de recherche en ligne qui offrent une variété immense de références à ce personnage.

La Figure 1 présente la matrice interdisciplinaire de la QSSV : Guillaume Tell pourrait-il renouveler ses exploits aujourd'hui et dans quelles perspectives citoyennes ? Cette matrice met en jeu des savoirs disciplinaires et des questions fécondes en lien avec 4 disciplines scolaires du PER : les sciences de la nature, la géographie, l'histoire et la citoyenneté.


Le principal défi dans la construction de cette matrice est l'identification de questions fécondes cohérentes et pertinentes sur les plans épistémologique et didactique. Leur formulation nécessite de prendre une posture critique sans pour autant avoir une position révisionniste extrémiste. Cette démarche a pour but d'analyser le ou les contenus de l'histoire de Guillaume Tell pour y déceler des cohérences et des incohérences, des vraisemblances et des invraisemblances, mais aussi la logique narrative. Il conviendra, par exemple, d'isoler quelques détails géographiques, d'identifier les acteurs en présence, les allusions aux mœurs de l'époque et de nous demander s'ils peuvent témoigner sur la société de montagnards au sein de laquelle Guillaume Tell a vécu autour de 1300. Il conviendra aussi de s'interroger sur la plausibilité d'une même aventure aujourd'hui. Les élèves tenteront ensuite de séparer le bon grain de l'ivraie afin de développer des questions qui les amèneront à problématiser et investiguer en classe (Roy et Gremaud, 2017).

Plusieurs questions fécondes apparaissent dans notre analyse a priori. L'histoire de Guillaume Tell se décline en autant de versions qu'il y a eu d'auteurs et surtout l'histoire varie en fonction de l'époque durant laquelle elle a été écrite. Comment expliquer ainsi que la même aventure de Guillaume Tell puisse encore être déclinée dans plusieurs cultures et pays différents ? Est-ce qu'il s'agit d'un produit de l'imagination collective ou d'un emprunt à des légendes nées sous d'autres contrées comme le Danemark, la Norvège ou l'Islande ? Quels liens possibles existent-ils entre le récit de Tell et une histoire très semblable, mais venant du Danemark, racontant l'histoire de Toko qui doit aussi montrer son habileté au tir devant le roi Harald en prenant pour cible une pomme posée sur la tête de son fils (Bergier, 1988) ?

L'enseignant pourrait encore travailler sur l'authenticité des lieux donnés dans le récit en amenant ses élèves à localiser concrètement sur une carte réelle ou virtuelle le lac des Quatre-Cantons, le chemin creux de Küssnacht ou la dalle de Tell au bord du lac. L'enseignant pourrait aussi amener ses élèves à vérifier la correspondance entre les détails topographiques évoqués dans le récit avec la réalité actuelle, par exemple si une fortification du 13e siècle existait bien au bord de ce même lac et appartenait au bailli Gessler. Les itinéraires des différents protagonistes pourraient encore être identifiés sur une carte physique et les élèves pourraient juger de la vraisemblance ou non du récit. Une problématisation autour de ces éléments géographiques et historiques devrait ainsi permettre aux élèves de relever la dimension malgré tout plausible du décor dans lequel un mythe se construit et prend ancrage.

L'arbalète de Guillaume Tell mérite aussi que l'on s'y arrête plus finement afin de questionner cet accessoire qui reste encore aujourd'hui gage de qualité et de précision suisse. Est-ce possible de tirer avec une arme du début du 14e siècle sur une cible vivante et relativement éloignée ? À quelle distance le fils de Guillaume Tell se trouvait-il vraiment ? Les armes de l'époque permettaient-elles vraiment de réaliser cet exploit ? Pour quelles raisons Guillaume Tell se promenait-il avec ce type d'arme très sophistiquée et coûteuse pour l'époque ? Pouvait-il avoir l'habileté de réaliser un tel exploit alors qu'il était un simple paysan-éleveur et non un mercenaire aguerri à l'utilisation d'une telle arme ? L'arbalète était-elle vraiment suisse ou était-elle importée au même titre que d'autres produits passant par le Gothard ?

Un autre pan pourrait être considéré pour questionner les élèves : la possibilité ou non pour un seul homme de réaliser tous ces exploits. Pour quelles raisons a-t-il pris le risque de tirer une flèche sur la tête de son fils tout en gardant une flèche pour le bailli ? Comment était-ce possible d'échapper à un groupe de gardes armés et confinés sur une barque sans être repris ? Comment un seul homme pouvait-il tuer un bailli sur le chemin creux de Küssnacht sans être repéré avant ou après ce geste ? Comment a-t-il pu échapper à l'autorité de l'époque après avoir pourtant commis un meurtre qui restera finalement impuni ?



Le lieu même de l'intrigue peut aussi questionner les élèves. Le cadre très international du lac des Quatre-Cantons comme lieu de passage à travers les Alpes séparant le nord et le sud de l'Europe n'est pas anodin. En quoi le passage du Gothard va-t-il influencer le récit lui-même ? Quelles seraient les origines possibles de ces influences liées à la tradition orale ? Comment la mémoire collective des hommes a-t-elle pu transmettre cette histoire sur six ou sept générations d'hommes, sans altérer le contenu, sans enjoliver, idéaliser, une succession d'incidents aussi précis, sans aucune source ou trace écrite ? La tradition orale peut-elle être garante de la véracité d'un fait passé ? Quel peut être le degré de vraisemblance de ce mythe reposant sur plusieurs décennies de tradition orale largement influencées par les échanges économiques de l'époque liés au passage du Gothard ?

Si cette matrice a été conçue et développée essentiellement à partir du récit de Gilles Tschudi (Bergier, 1988), il pourrait être extrêmement intéressant de recourir à d'autres versions de ce récit historique pour la construction de cette matrice. Ces différents récits pourraient être issus d'autres ouvrages historiques ou même de moyens d'enseignement officiels de ces dernières années, par exemple. Cela permettrait ainsi de travailler la diversité des récits et leur évolution à travers le temps et alimenterait la richesse des questions fécondes de la matrice.

QSSV : Guillaume Tell pourrait-il renouveler ses exploits aujourd'hui et dans quelles perspectives citoyennes ?

Les disciplines scolaires et les concepts disciplinaires	Le contexte sociopolitique du récit et de ses protagonistes	Les événements du récit
<p>Sciences de la nature MSN 26-27-28</p> <p>Cycle Matière Energie Equilibre Vivant</p>	<p>Les références à des lieux précis ou des distances (lacs, rivières, routes) existent-elles encore aujourd'hui ?</p> <p>Comment les hommes communiquaient-ils les informations à cette époque (tradition orale, langage) ?</p>	<p>Guillaume Tell avait-il les moyens de réussir un tir aussi précis avec les moyens de l'époque ?</p> <p>Une tempête (foehn) aussi brusque a-t-elle pu avoir lieu sur le lac des Quatre-Cantons ? Les autres références au climat et à d'autres phénomènes naturels sont-elles plausibles ?</p> <p>Quelles vraisemblances dans les capacités physiques des hommes (Guillaume Tell, des gardes) et des chevaux dans leurs déplacements autour du lac des Quatre-Cantons ? Par exemple, est-il possible de courir 35 km pour rejoindre le chemin creux de Küssnacht et arriver avant les gardes qui ont fait le trajet à cheval ?</p>
<p>Géographie SHS 21</p> <p>Acteurs Organisation de l'espace Localisation Échelle</p>	<p>Comment et en quoi la topographie du paysage a-t-elle influencé l'histoire de Guillaume Tell ?</p> <p>Les différents lieux évoqués dans le récit existent-ils encore aujourd'hui ? Quelles sont les convergences et divergences dans les axes de transport utilisés ? Les différents axes de transport de l'époque existent-ils encore aujourd'hui ?</p> <p>Quelles convergences ou divergences avec aujourd'hui ?</p> <p>D'autres légendes ou mythes semblables à Guillaume Tell ont-ils existé ailleurs dans le monde ? Quelles influences possibles des récits nordiques sur l'histoire même de Guillaume Tell ?</p> <p>Quelles sont les origines linguistiques et culturelles des différents protagonistes de ce récit ? Quelle influence le récit oral a-t-il eue sur l'origine de ce mythe fondateur ?</p>	<p>Les différents acteurs évoqués dans l'histoire ont-ils existé? Guillaume Tell a-t-il vraiment existé?</p> <p>Les références à des lieux ou des distances (lacs, rivières, routes, châteaux) sont-elles scientifiquement correctes et défendables ?</p> <p>Quels étaient les axes de transport utilisés à cette époque ?</p>
<p>Histoire SHS 22</p> <p>Changements et permanences Mythes et réalité Traces et mémoires</p>	<p>Quelle est l'origine de cette histoire ? Quelles sont les traces témoignant de Guillaume Tell ? De ses aventures ? Quelles en sont les variantes à travers les siècles?</p>	<p>Guillaume Tell et le bailli Gessler ont-ils vraiment existé? Comment Guillaume Tell et les hommes de cette époque se déplaçaient-ils ? Quels étaient leurs moyens de transport ?</p>
<p>Citoyenneté SHS 24</p> <p>Organisation politique et sociale</p>	<p>En quoi le mythe de Guillaume Tell a-t-il joué un rôle dans la construction de la Suisse comme État-nation ? Quels autres mythes ont contribué à une identification nationale ?</p>	<p>Comment et en quoi le mythe de Guillaume Tell a-t-il contribué à construire des liens entre des populations aux origines géographiques, culturelles et linguistiques éloignées ?</p>

Figure 1- Matrice interdisciplinaire d'une QSSV : Guillaume Tell pourrait-il renouveler ses exploits aujourd'hui et dans quelles perspectives citoyennes ? Proposition d'une analyse a priori de l'enseignement du mythe de Guillaume Tell pour le cycle 2 de la scolarité obligatoire.

Un fait historique improbable au service de la citoyenneté

Comme nous l'avons soulevé au niveau des questions fécondes en lien avec des références historiques, des réserves s'imposent quant à l'authenticité des aventures de Guillaume Tell. Certains historiens proclamèrent rapidement qu'il n'y avait rien à retenir de cette « fable » étant donné qu'il s'agissait plus de racontars naïfs empruntant trop visiblement des traditions narratives d'ailleurs. Toutefois, ni la classe politique ni le peuple n'écouteront la leçon et les maîtres d'école continuèrent à enseigner ce mythe de manière traditionnelle, sans remettre en question ses fondements (Bergier, 1988; Kuntz et Bergier, 2006; Walter, 2011).

Pendant, les faits et gestes de notre héros mythique collent trop bien à la situation et au contexte local pour lui être totalement étrangers. Ses gestes, décisions, réactions traduisent bien l'esprit du moment, des menaces qui courent sur les habitants de ces vallées. La crédibilité du souvenir n'affecte en rien le besoin de réaction du peuple de l'époque blessé dans son orgueil et son sentiment d'indépendance légitime et qui trouve en Guillaume Tell et en d'autres héros mythiques le besoin d'exprimer publiquement et concrètement cette réaction (Berger, 1988; Walter, 2011).

Si le mystère demeure concernant l'existence même de Guillaume Tell, sa célébrité posthume a été reprise et diffusée bien au-delà des frontières suisses à travers le temps et est encore aujourd'hui omniprésente. Elle assure même une deuxième vie à ce héros, amplifiée par la polyvalence du mythe aux échelles nationale et internationale, pour les conservateurs autant que pour les révolutionnaires, exploitée tant par les partis de gauche que de droite, chantée par des voix parfois dissonantes. Voilà en quoi ces représentations multiples de Guillaume Tell, qui questionnent l'imaginaire des individus, peuvent être appréhendées comme des questions socialement vives (Legardez, 2004, 2006; Legardez et Simonneaux, 2006, 2011; Tutiaux-Guillon, 2006, 2011) et présenter un intérêt certain pour le domaine disciplinaire de la citoyenneté, comme le montre la dernière ligne de notre matrice.

Cette deuxième vie de Guillaume Tell liée au domaine de la citoyenneté s'inscrit dans la construction d'un long puzzle politique et d'une organisation sociale où les premiers contours de la Suisse primitive trouveront une première légitimité, une première identité nationale basée sur les fameux compromis suisses afin d'assurer son existence au quotidien. Au-delà du fait historique fort peu probable, le contexte de rapprochement des différentes vallées qui deviendront plus tard les cantons d'Uri, de Schwytz et d'Unterwald, les différents événements liés au pacte fédéral de 1291 (un autre mythe) et du mythe de Guillaume Tell, mettent en évidence l'intérêt des différents protagonistes de l'époque à se mettre d'accord sur une entraide politique et militaire qui va bien au-delà des intérêts locaux.

Le mythe de Guillaume Tell s'est progressivement inscrit dans une optique de légitimité morale et politique de la Confédération helvétique par rapport à un affranchissement progressif de l'empire autrichien des Habsbourg, qui a eu une grande emprise durant de longues années sur la région. L'acte héroïque de Guillaume Tell est régulièrement repris en exemple pour montrer le besoin suisse d'indépendance et de neutralité vis-à-vis de l'Europe, en particulier, et de la communauté internationale, en général. Le mythe vient au secours d'une idéologie d'indépendance, même si le meurtre du bailli Gessler est quelque peu gênant.

Il ne suffit pas d'avoir un état construit de toutes pièces sur des limites ou des frontières; le sentiment de former une « nation », une communauté qui s'identifie à son territoire et à ses héros comme Guillaume Tell est un autre défi. Toute la seconde moitié du 18^e siècle verra les « faiseurs de Suisse » (Walter, 2011) s'activer pour fabriquer une identité helvétique afin de développer un sentiment d'appartenance qui ne soit pas uniquement local ou régional. En effet, à l'issue de la guerre du Sonderbund, ultime guerre civile dans notre pays, les vainqueurs radicaux créent nos institutions actuelles en 1848. Les dirigeants politiques se sont rendu compte qu'il fallait une identité commune aux vingt-deux cantons de l'époque qui étaient censés constituer un pays, une nation, et le défi demeure encore aujourd'hui. La population suisse aux entités linguistiques et culturelles différentes doit perpétuellement apprendre à vivre ensemble au niveau fédéral.

N'est-ce pas finalement sur le plan de la citoyenneté que l'intérêt réside de travailler en classe primaire sur un fait historique improbable comme celui de Guillaume Tell ? La finalité socioéducative à privilégier ne serait-elle pas de développer un esprit critique à partir d'un mythe qui n'est autre qu'une construction humaine et sociale ? Ne serait-elle pas de développer cet esprit critique au service d'une vision citoyenne de la communauté, et par là, de favoriser une identité nationale elle aussi improbable à la base ? Comment les enseignants peuvent-ils contribuer ou non à ces enjeux citoyens en classe avec leurs élèves ? Comment mettre en œuvre concrètement en classe de tels enjeux sans risquer de tomber dans les clichés ou les dérives nationalistes ? Toutes ces questions demeurent et mériteraient d'être étudiées sur le terrain des pratiques enseignantes.



Références

- Albe, V. (2007). *Des controverses scientifiques socialement vives en éducation aux sciences. État des recherches et perspectives* (Mémoire de synthèse pour l'Habilitation à diriger des Recherches, Université Lyon 2, France).
- Albe, V. (2009a). *Enseigner des controverses*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Albe, V. (2009b). L'enseignement de controverses socioscientifiques. Quels enjeux sociaux, éducatifs et théoriques ? Quelles mises en forme scolaires ? *Éducation et didactique*, 3(1), 45-76.
- Albe, V. et Simonneaux, L. (2002). L'enseignement des questions scientifiques socialement vives dans l'enseignement agricole : quelles sont les intentions des enseignants ? *Aster*, 34, 131-156.
- Buty, C. et Plantin, C. (2008). *Argumenter en classe de sciences : du débat à l'apprentissage*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Bergier, J.-F. (1988). *Guillaume Tell*. Paris : Fayard.
- Bouquet, J.-J. (1997). *Histoire de la Suisse*. Paris : PUF.
- Bugnard, P.-P. (2013). Enquête à partir d'une image. *Résonnances : mensuel de l'École valaisanne*, 4, 8-9.
- Cariou, D. (2013). Les déséquilibres entre contrat et milieu dans une séance d'histoire à l'école primaire. Une étude exploratoire. *Éducation & Didactiques*, 7(1), 9-32.
- Conférence Intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP] (2010). *Plan d'études romand (PER). Mathématiques et Sciences de la nature – Sciences humaines et sociales. Cycle 2*. Neuchâtel : CIIP.
- Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF (1re éd. 1938).
- Doussot, S. (2010). Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège. *Revue française de pédagogie*, 173, 85-104.
- Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Doussot, S. (2015). Continuité recherche, formation, enseignement en didactique de l'histoire. Problématisation historique et problématisation didactique. *Revue française de pédagogie*, 187(2), 55-70.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.
- Fabre, M. (2005a). Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 38(3), 53-67.
- Fabre, M. (2005b). Introduction. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 38(3), 7-10.
- Fabre, M. (2006). Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey. Dans M. Fabre et E. Vellas (dir.), *Situations de formation et problématisation* (p. 17-30). Bruxelles : De Boeck.
- Fabre, M. (2009). Qu'est-ce que problématiser ? Genèses d'un paradigme. *Recherches en éducation*, 6, 22-31.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique : la carte et la boussole*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fabre, M. et Musquer, A. (2009). *Comment aider l'élève à problématiser ? Les inducteurs de problématisation*. Caen : Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle.
- Fourez, G. (1997). Qu'entend-on par îlot de rationalité ? Et par îlot interdisciplinaire de rationalité ? *Aster*, 25, 217-225.
- Fourez, G. et Englebert-Lecompte, V. (1994). *Alphabétisation scientifique et technique : essai sur les finalités de l'enseignement des sciences*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Fourez, G., Maingain, A. et Dufour, B. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Gremaud, B. et Roy, P. (2017). La matrice interdisciplinaire d'une question socialement vive comme outil d'analyse a priori pour l'enseignant. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 22, 125-141.
- Hasni, A., Lenoir, Y. et Froelich, A. (2015). Mandated interdisciplinarity in secondary school: The case of science, technology and mathematics teachers in Québec. *Issues in Interdisciplinary Studies*, 33, 144-180.
- Kuntz, J. et Bergier, J.-F. (2006). *L'histoire suisse en un clin d'œil*. Carouge-Genève : Ed. Zoé.

- Jiménez-Aleixandre, M. P. (2007). Designing argumentation learning environments. Dans S. Erduran et M. P. Jiménez-Aleixandre (dir.), *Argumentation in science education* (p. 91-115). New York : Springer.
- Legardez, A. (2004). Transposition didactique et rapports aux savoirs : l'exemple des enseignements de questions économiques et sociales, socialement vives. *Revue française de pédagogie*, 149, 19-27.
- Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repère. Dans A. Legardez et L. Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives* (p. 19-31). Paris : ESF.
- Legardez, A. et Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité*. Issy-Les-Moulineaux : ESF.
- Legardez, A. et Simonneaux, L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Éducagri Éditions.
- Lenoir, Y., Hasni, A. et Froelich, A. (2015). Curricular and didactic conceptions of interdisciplinarity in the field of education: A socio-historical perspective. *Issues in Interdisciplinary Studies*, 33, 39-93.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. Montréal/Paris : L'Harmattan.
- Martineau, R. (2000). La pensée historique... une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen. Dans Lafortune, L. (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (p. 281-309). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Moisan, S. (2017). La pensée historique à l'école : visées et modèles. *Bulletin du CREAS*, 3, 8-14.
- Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 38(3), 69-94.
- Roy, P. et Gremaud, B. (2017). Une démarche d'investigation interdisciplinaire pour traiter des problématiques d'EDD dans une perspective d'instruction et de socialisation émancipatrice. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 22, 99-123.
- Seixas, P. (2012). *The big six*. Vancouver : Nelson College Indigenous.
- Simonneaux. (2007). Argumentation in science education. Dans S. Erduran et M. P. Jiménez-Aleixandre (dir.), *Argumentation in science education* (p. 179-199). New York : Springer.
- Simonneaux, L. et Simonneaux, J. (2005). Argumentation sur des questions socio-scientifiques. *Didaskalia*, 27, 79-108.
- Simonneaux, J. et Simonneaux, L. (2007). *L'EDD sous l'angle des questions socialement vives (QSV) : l'exemple des biocarburants en bac technologique*. Communication présentée dans le cadre du Colloque Éducation à l'Environnement pour un Développement Durable : Informer, former et éduquer. IUFM Montpellier. Montpellier, France, 6-7 juin.
- Simonneaux, L. et Simonneaux, J. (2009). À la croisée des questions socialement vives et du développement durable : étude de la relation alimentation-environnement avec des enseignant(e)s. *Didaskalia*, 34, 67-104.
- Simonneaux, J. et Simonneaux, L. (2011). Argumentations d'étudiants sur des questions socialement vives environnementales. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 13, 157-178.
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 47, 929-968.
- Tutiaux-Guillon, N. (2006). Le difficile enseignement des « questions vives » en histoire-géographie. Dans A. Legardez et L. Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives* (p. 119-135). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français. Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus, les curriculums en question* (p. 117-146). Bruxelles : De Boeck.
- Tutiaux-Guillon, N. (2011). Quelle place pour les questions socialement vives et/ou controversées en histoire ? *Le Cartable de Cléo*, 11, 225-234.
- Walter, F. (2011). *L'invention d'une confédération : (XVe - XVIe siècles)* (3e éd). Neuchâtel : Éd. Alphil - Presses Universitaires Suisses.