

P 8971 B

CLIO

Périodique trimestriel

NUMERO 52

4^{me} trimestre 1977



Bruxelles

Liège

Centre de la pédagogie de l'histoire et des sciences de l'homme

SCIENCES DE L'HOMME
ET DE SON ENVIRONNEMENT

COMITE DE PATRONAGE :

John BARTIER - Marinette BRUIER - Giovanni BUSINO -
Roger CHRISTE - Gilbert DE LANDSHEERE - Huguette
DUSSAULT-DUMAS - Pierre GOUBERT - Paul HARSIN -
Etienne HELIN - Jean-Jacques HOEBANX - André JORIS -
Christian LAVILLE - Jacques LE GOFF - Louis-Théo MAES -
Lucile MARBEAU - Philippe MOUREAUX - Albert SOBOUL -
Jacques STIENNON.

COMITE DE REDACTION :

Minna AJZENBERG-KARNY - Pervenche BRIEGLEB - Josette
DEBACKER - Liliane DE KEYSER - Gérard DELCROIX -
Jacqueline DELROT - Jean DUGNOILLE - Arlette GOD-
FROID-LAURENT - Maggy HODEIGE - Nicole JOZIC-
HIERNAUX - Michel REVELARD - René ROBBRECHT -
Freddy SCHANER - Gérard TURPIN - Jenny VANROELEN -
René VAN SANTBERGEN - Marie-Rose VILLE.

ABONNEMENT ANNUEL (4 numéros) :

Professeurs, bibliothécaires, etc.	400 fr. b.
Professeurs retraités	350 fr. b.
Etudiants	300 fr. b.

Paiement soit au C.C.P. n° 000-0016824-43, soit au compte
n° 704-0420050-97 de la Caisse d'Epargne IPPA, à Liège,
avec la mention « D.S. 10.740.713, Centre de pédagogie de
l'histoire, abonnement **Cahiers de Clio**, 19... ».

Correspondance concernant les abonnements à adresser à
Maggy HODEIGE, rue Saint-Gilles, 343 - boîte 054 —
B - 4000 LIEGE (Belgique).

Envoyez-nous vos suggestions et vos critiques

SECRETARIAT :

Liliane DE KEYSER, avenue Télémaque, 51 - 1190 Bruxelles.

CAHIERS DE CLIO

DIALOGUE AVEC...

... DES ENSEIGNANTS EUROPÉENS

LA DIMENSION EUROPÉENNE DANS L'ÉDUCATION- POLITIQUE ET SOCIALE⁽¹⁾

Introduction

Dans le rapport établi en vue du congrès national du 8 mai 1973 sous le titre *La formation sociale dans les classes terminales de l'enseignement secondaire*, nous avons défini quelques orientations majeures. Nous avons essayé de préciser ce que devrait être, — et ne devrait pas être, — une formation sociale de caractère européen. Nous avons aussi proposés divers moyens d'y parvenir.

Trois ans se sont écoulés. Nous estimons que ce rapport reste largement d'actualité. Ni les expériences, — trop limitées hélas !, — tentées par certains d'entre nous, ni l'évolution de la situation ne nous incitent à le modifier sérieusement, sauf sur un point toutefois.

Nous étions, en effet, partis d'un postulat à la question « Pour quelle société voulons-nous former nos élèves ? ». Nous répondions sans hésitation « Pour une société » de dimension européenne, et nous ajoutions : « L'Europe est [...] devenue le cadre de vie de nos élèves ». L'Europe dont nous parlions était celle de « tous les pays qui s'engagent ou s'engageraient à respecter le Traité de Rome ».

Nous ne renions pas cette affirmation lapidaire, engendrée, peut-être, par un excès d'enthousiasme. Cependant, elle doit être nuancée afin d'éviter des confusions génératrices de déceptions.

Ambiguïté du terme « Europe »

Jusque vers 1950, les choses paraissent assez simples. L'Europe est un continent, une des cinq parties du monde ; « la plus petite, mais la plus civilisée » comme l'écrit un dictionnaire de grande diffusion édité en 1951.

Le professeur de géographie délimite l'Europe en l'opposant à l'Afrique et à l'Asie. Providentielle Méditerranée qui est une « limite » bien commode à condition de glisser subtilement sur l'appartenance continentale des îles ; bienheureux

(1) Rapport établi par un groupe de travail à l'occasion du congrès de l'*Association européenne des enseignants* du 27 mars 1976.

Nos vifs remerciements à tous ceux qui, soucieux de l'information des professeurs du secondaire, nous ont permis de reproduire ce texte.

Monts-Oural qui, interrompant la monotonie de l'immense plaine russo-sibérienne, permettent de tracer une rectiligne frontière orientale. Dommage qu'ils ne s'étendent pas jusqu'à la Caspienne et qu'ils soient incapable d'arrêter les vents issus de l'anticyclone qui nous font grelotter en hiver !

Ayant, — non sans mal, — défini un cadre européen, le professeur devra rapidement faire remarquer qu'il ne coïncide pas avec des entités politiques : La Turquie est à cheval sur le Bosphore et la République Fédérative de Russie s'étend, à travers l'U.R.S.S., de la Baltique à l'Océan Pacifique.

Combient d'habitants dans cette Europe « géographique » ? C'est très difficile à dire car, — mises à part les divergences de comptage statistique d'un pays à l'autre, — les données disponibles pour la Russie ne peuvent être ventilées par continent.

Si la géographie ne peut donc donner une définition irréprochable de l'entité « Europe », il en va de même de l'histoire. Chacun sait que l'Europe n'a jamais été politiquement unifiée. Elle n'a jamais été un « Empire » ; elle n'a jamais été dirigée à partir d'un seul centre. Si elle présente une réelle unité « racique », elle est religieusement, linguistiquement et ethniquement divisée. Et ces divisions sont le résultat d'une histoire perpétuellement agitée, de conflits répétés entre ses habitants.

Cette impossibilité d'identifier l'Europe à un espace est une difficulté réelle dont il ne faut pas minimiser l'importance psychologique auprès d'élèves habitués à des références nationales concrètes et, pour eux, pratiquement intangibles.

Une Europe ou des « Européennes » ?

Mais, objectera-t-on, maintenant quand on parle de l'Europe c'est rarement de l'Europe-continent qu'il s'agit. On se réfère à quelque chose de moins ambigü, de mieux structuré à ce que d'aucuns qualifient de « Petite Europe ».

Effectivement depuis un quart de siècle, on assiste à une floraison d'organisations, de groupements, d'associations « européennes ».

Chaque fois, les critères sont différents. Chaque organisme construit « son » Europe suivant ses critères, sa propre finalité. Certains pays sont dans l'une et pas dans l'autre. La Communauté Economique Européenne se distingue et s'est opposée à l'Association Européenne de Libre-échange. Et la plupart des pays constituant l'une et l'autre se retrouvaient au sein du Conseil de l'Europe !

Il ne faut pas se le dissimuler. Il n'est pas toujours facile d'y voir clair même quand il s'agit d'adultes « européennement » motivés. Que dire quand le discours pédagogique s'adresse à des enfants ou des adolescents ? sinon qu'il faut toujours bien préciser à quelle entité on se réfère et rappeler les critères sur lesquels le groupement est basé.

L'Europe de la C.E.E., cadre privilégiée de la formation politique et sociale européenne

On peut adresser à l'Europe de la C.E.E. de nombreux reproches. Dans le cadre de ce rapport nous n'en retiendrons que trois.

Tout d'abord celui d'être trop réduite et de se limiter à un petit nombre de pays réunis plus ou moins arbitrairement. Les « maximalistes » voudraient plus et on ne peut que leur répondre que la C.E.E. est un stade, une étape, une Europe du possible et que seul son succès pourra inciter d'autres Etats à la rejoindre.

Ensuite, d'être trop axée sur les questions économiques, de faire la part trop belle à une certaine conception de l'économie libérale et à son expression la plus frappante, les multinationales.

On ne peut nier que la C.E.E. a été voulue d'abord pour résoudre des problèmes d'insertion dans un contexte économique. Issu de la deuxième guerre mondiale, abstenons-nous d'employer l'expression de « Marché Commun » en lieu et place de « Communauté économique ». La Communauté Economique Européenne est la fille de la C.E.C.A., elle-même extrapolation du Pool franco-allemand du Charbon et de l'Acier. Reconnaître objectivement le fait n'est pas synonyme de l'admettre.

L'œuvre d'éducation sociale européenne devrait mieux informer des nombreuses dispositions sociales du Traité de Rome de manière à provoquer le développement de courants d'opinion en faveur d'une Communauté plus humaine, moins affairiste. Il semble que des initiatives récentes de la C.E.E. en faveur de l'éducation soient un signe encourageant. L'A.E.D.E.⁽²⁾ doit être particulièrement vigilante en ce domaine.

La mission du corps enseignant paraît essentielle. Il faut arriver à des résultats comparables à ceux qui ont été obtenus dans le domaine de l'environnement. La protection de celui-ci n'est pas venue du haut mais s'est imposée progressivement à nos dirigeants par de puissants mouvements venant de la base.

Enfin cette Europe est trop peu démocratique. Ce point ne semble contesté par personne. Un progrès réel mais non définitif sera accompli quand — mais quand ? — le *Parlement européen sera élu au suffrage universel*. Quel sera le mode de scrutin, les attributions, le rôle de ce Parlement ? Comment répercutera-t-il les aspirations de ceux qui l'ont élu ? Il y aura ici matière à de formidables développements.

L'école qui forme aujourd'hui les électeurs européens de demain a une mission majeure à accomplir. Elle doit s'y préparer. Mais quels que soient le nombre, l'ampleur, la gravité des reproches que l'on peut et même que l'on doit adresser à la C.E.E. on doit lui reconnaître un mérite : celui d'exister, de fonctionner, d'être le premier-essai d'unification — partielle certes mais effective de l'Europe — qui dure et qui semble bien avoir créé une situation irréversible.

Que l'Europe de la C.E.E. soit l'idéal à plus ou moins longue échéance de certains ou simplement l'Europe du moindre mal pour d'autres, elle est là. Elle se met progressivement en place et nous y sommes. Qui d'ailleurs envisage encore d'en sortir ? Même pour ceux qui ne l'ont pas voulu au départ, le cadre existe. Nous sommes impliqués ; des moyens nous sont donnés. C'est à nous d'en faire le meilleur usage.

(2) Association européenne des enseignants.

De quelques difficultés particulières de la formation sociale européenne

L'Europe de la C.E.E. est une construction intellectuelle. Elle a été portée sur les fonts baptismaux par des hommes politiques raisonnables, effrayés des ravages provoqués par les conflits et conscients des périls qui, sur divers plans, menaçaient l'ouest européen.

La construction européenne ne peut faire référence à un passé commun. Elle ne peut tendre à la reconstitution d'une quelconque « partie perdue ». La formation du sens civique européen doit se réaliser en l'absence d'un support sentimental qui — si contestable soit-il — a servi de ferment national et a puissamment contribué au cours des XIX^e et XX^e siècles à la constitution ou à la reconstitution d'Etats.

L'Europe de la C.E.E. est en mouvement

Le nombre d'adhérents au Traité de Rome n'est ni fixé, ni limité. L'admission de nouveaux Etats changeant le cadre initial constitue un facteur de désorientation qui affecte la jeunesse plus qu'on ne le croit.

Il convient de bien insister sur le fait que l'entrée dans la C.E.E. est un acte volontaire et réfléchi incluant l'engagement de respecter certains principes et dont la finalité est d'assurer la prospérité matérielle et morale des habitants.

Il semble bien qu'elle n'ait pas de précédent historique. Il faut y revenir souvent et montrer que l'augmentation du nombre de partenaires est un signe de force et de prospérité.

L'Europe est une mosaïque de sociétés

Jusqu'au milieu du XIX^e siècle, le tréfonds de la civilisation européenne est rural. Certes les villes sont nombreuses, prospères. Elles ont même des périodes brillantes au cours desquelles elles nouent et développent des liens puissants (dont les plus célèbres sont ceux de la Hanse). Mais elles restent en étroit contact avec le « plat » pays au milieu duquel elles se dressent. Elles en dépendent pour leur approvisionnement en nourriture, en matières premières et pour le régulier renouvellement de leur capital humain.

Dans les campagnes, les Européens ont poussé à un rare degré de perfection l'économie de subsistance. Il n'est pas une ressource, une possibilité du milieu local qui ne soit exploitée. Or de la Silice aux confins de la Baltique, des plaines d'Irlande aux montagnes des Alpes et de la Forêt-Noire, il n'y a aucune unité de milieu. Chaque vallée, chaque plateau, chaque versant s'arrange pour tirer le meilleur parti de son sol, de son climat, de ses bois, de ses eaux.

Si jusqu'à la Réforme ils se retrouvent dans les grands élans de foi catholique, ces Européens ne se connaissent pas. Ils ne parlent pas la même langue, ils ne rendent pas devoir d'allégeance au même prince et quand ils sont en face l'un de l'autre c'est presque toujours sur les champs de bataille !

L'amélioration des communications depuis un siècle, le développement de l'industrie attirant les ruraux sans distinction d'origine et aussi les brassages dus aux deux guerres mondiales ont évidemment atténué mais non éliminé le cloisonnement sociologique de l'Europe. Au contraire et presque paradoxalement on assiste à un renforcement des tendances régionalistes.

Unification politique et recrudescence régionaliste

A l'intérieur de leurs frontières, les Etats de l'Ouest européen rassemblent à des degrés divers des groupes ethniques différents dans une mesure plus ou moins large, ce sont des Etats multinationaux.

Aussi longtemps que chacun de ces Etats menait une existence autonome, des contraintes essentiellement d'ordre économique et militaire ont pu imposer une sourdine aux expressions du régionalisme. L'armée veillant aux frontières, les usines protégées par les barrières douanières, l'ignorance du voisin subtilement entretenue favorisaient la naissance d'une certaine solidarité nationale.

La complémentarité de régions souvent artificiellement réunies dans un Etat était exaltée et les autonomistes étaient considérés comme des traîtres menaçant la sécurité et la prospérité.

La mise en place de la C.E.E. n'a pas encore aboli tous les antagonismes, supprimé tous les chauvinismes, ni effacé réellement les frontières mais elle contribue à les amoindrir. Et dès lors comment empêcher les Bretons de penser qu'ils ne sont plus seulement à l'ouest de la France mais entre la France et la Grande-Bretagne, deux parties de cette Europe qui se fait ? Comment refuser aux Alsaciens le droit de renouer avec leurs frères du Pays de Bade des liens ancestraux ? Comment s'étonner que les Wallons, que les Basques, que les Frisons, que les Irlandais, que les Ecossais, que les Gallois, que les Bavares, assurés de trouver désormais dans la C.E.E. la protection qu'ils avaient auparavant dans le cadre des frontières « nationales », s'efforcent de se recréer une identité ?

L'Europe Unie évoluera plutôt vers le rassemblement de communautés que vers l'unification d'Etats. Et une telle évolution n'est pas faite pour simplifier la tâche de ceux qui ont la charge de la formation sociale.

Un civisme, pas un nouveau nationalisme

Nous l'avons dit plus haut, l'Europe de la C.E.E. est celle des Etats qui s'engagent à respecter un certain code. La connaissance du Traité de Rome et des mesures prises pour le faire entrer dans les faits doit être la base d'une formation politique européenne. Cette formation doit être objective. Elle ne doit pas dissimuler les faiblesses ni les imperfections. Elle doit aussi éviter de tomber dans un scepticisme stérilisant. Elle ne peut donc être dissociée de l'exercice du sens critique. Elle doit contribuer à faire naître un sentiment conscient et raisonné d'appartenance à une communauté libre et pacifique.

Une telle conception de civisme est évidemment à l'opposé de l'exaltation nationaliste, du culte de l'ancêtre commun, du mépris ou de l'agressivité vis-à-vis des autres, de l'étranger. La formation du sens civique européen doit faire appel à la raison et non à l'instinct clanique.

Quelques suggestions d'action immédiate

Nous sommes conscients d'avoir jusqu'à présent développé surtout des principes généraux. Certains estimeront que c'est insuffisant. Aussi avant de terminer qu'il nous soit permis de formuler des vœux et quelques indications pratiques.

Il conviendrait de faire mieux connaître les aspects sociaux et éducatifs du Traité de Rome.

Il serait souhaitable que l'Office d'Information des Communautés mette à la disposition des enseignants un matériel didactique adéquat.

La participation à la future élection du Parlement Européen au suffrage universel nécessite un intense travail d'information. Pour s'en persuader, il suffit de considérer combien est faible la connaissance, — dans le grand public et parmi nos élèves, — du fonctionnement de nos propres institutions.

Une action en vue d'obtenir la promulgation d'une « charte européenne de la qualité de la vie » devrait être envisagée. Elle ferait écho aux préoccupations écologiques qui sensibilisent la jeunesse. L'aboutissement d'une campagne d'opinion en sa faveur ferait prendre conscience aux Européens que tout ne se décide pas dans les salons du « Charlemagne » et qu'ils ont les moyens de faire entendre leur voix sur un sujet qui les concerne tous.

Il serait d'un grand intérêt que tous les jeunes Européens reçoivent un enseignement approfondi et objectif de l'histoire, de la géographie et des institutions européennes. La communauté devrait prendre l'initiative de faire rédiger par et pour les professeurs un ouvrage de référence où ces trois aspects seraient traités dans une optique réellement communautaire.

Les échanges scolaires devraient être multipliés et l'on pourrait aller jusqu'à imposer l'obligation d'un stage dans un pays de la Communauté autre que le pays d'origine préalablement à l'obtention de certains diplômes.

Un retentissement beaucoup plus grand, un éclat plus vif devraient être insufflé à la « Journée Européenne des Ecoles ». Elle devrait être réellement le jour où tous les jeunes Européens réfléchissent ensemble sur leur commune appartenance, sur les progrès réalisés, sur les objectifs à atteindre et les moyens d'y parvenir.

L. THIERNESSE,
Inspecteur de l'Enseignement Secondaire Supérieur et
Supérieur Non Universitaire

LA DIMENSION EUROPÉENNE DANS LA FORMATION DES MAÎTRES⁽³⁾

Dans ce bref rapport, nous nous limiterons à restituer une vue synthétique du problème, vue certainement incomplète. Cependant, nous espérons qu'elle suscitera une réflexion profonde chez de nombreux participants.

Il va sans dire que nous souhaitons recueillir lors des débats et en toute autre circonstance des éléments nouveaux de manière à ce que notre association puisse cerner le problème d'aussi près que possible.

Notre groupe de travail a déjà poussé l'analyse de certains points et établi une bibliographie du sujet.

Etat de la question

Longtemps les objectifs principaux de notre politique européenne se limitèrent au domaine de l'économie.

Les premières réunions des Ministres de l'Education de la C.E.E. eurent lieu à la fin des années soixante et au début des années septante. Le sommet de Paris en 1972 marque une grande étape de notre politique européenne. Dans sa déclaration finale figurait : « [...] l'expansion économique n'est pas un but en elle-même [...] ». Les Européens de demain doivent recevoir une éducation qui leur permettra de mettre leur culture, leurs sciences et leurs techniques au service de l'humanité.

En juillet 1972, la Commission de la C.E.E. avait chargé Henri Janne de présenter un rapport pour une politique communautaire de l'Education, qui se traduisit par une série de recommandations et de suggestions concernant le contenu et l'esprit des programmes d'histoire, de géographie et de sciences sociales, ... Quant au Conseil de l'Europe, dont l'action nous semble particulièrement intéressante dans les domaines des problèmes de la jeunesse, de la coopération culturelle, de la formation des adultes et de l'éducation permanente, nous citerons ici les propres termes des conclusions du rapport de J.L. Hiébel concernant la jeunesse : « elle est bien le lieu d'éclosion et de réalisations de nombreux projets. Mais ces projets ne sont pas connus, n'ont pas l'impact qu'ils laissent espérer... ».

Dans ce même rapport, Marcel Hicter est amené à un dur constat : « Les jeunes ignorent les réalités européennes et les politiques européennes qui sont en train de façonner la société européenne de demain. Grave manque d'information

(3) Rapport présenté au même congrès. Voir *note 1*, p. 5.

et de formation socio-économique et politique. Manque surtout d'une information critique permettant une prise de conscience de ce qui est en jeu et des options possibles [...]. En bref, tout le monde semble d'accord sur le fait que l'école se doit de participer à créer, chez les jeunes, une meilleure compréhension européenne mais que son action se situe actuellement bien en dessous de ses possibilités ».

Alors, pourquoi ne pas commencer au niveau de la formation des maîtres une action qui se répercutera sur la jeune génération qu'ils auront à former⁽⁴⁾ ?

Objectifs

Plusieurs voies s'offraient à nous pour traiter ce vaste et ambitieux projet de recherche d'une dimension européenne dans la formation des maîtres.

- 1° Une première série d'objectifs vient immédiatement à l'esprit :
 - rapprocher les différents types de formation des maîtres (type-durée de formation-objectifs poursuivis) ;
 - promouvoir une politique de l'éducation européenne visant à une formation équivalente des enseignants (pas identique nécessairement). Avec comme conséquences que la suppression des principaux obstacles juridiques, administratifs à l'équivalence des diplômes créerait une véritable perméabilité de nos frontières aux enseignants ;
 - leur libre circulation ouvrirait toute grande la voie aux échanges de maîtres, aux confrontations des expériences pédagogiques et des méthodes avec des retentissements rapides et profonds sur les jeunes générations enseignées. Bien sûr cet objectif paraît difficilement réalisable dans le cadre de la politique actuelle d'éducation en Europe mais sa réalisation doit être tentée. Nous la considérons comme un aboutissement.
- 2° Au risque d'être accusé de manquer d'ambition, nous nous limiterons à une optique qui nous semble plus réaliste : tenter de développer chez les futurs maîtres au cours de leur formation et au cours de leur formation continuée l'esprit européen, l'esprit d'appartenance à une communauté plus grande et par delà une meilleure compréhension internationale.

Actions préconisées

- 1° *Au niveau des cours de la formation des maîtres proprement dite, — Etude de questions approfondies de pédagogie comparée : (Expérience tentée à l'Ecole Normale de l'Etat de Virton en 1972-1973)*

Les futurs régents ont réalisé une recherche concernant l'organisation de l'enseignement dans les pays de la C.E.E. tout en s'intéressant particu-

(4) Voir J. MARQUET, *Connaissez-vous l'Europe ?* dans *Education*, décembre 1975 ; — J.-L. HIEBEL, *La Jeunesse — projets du Conseil de l'Europe*, 1972.

lièrement aux structures, programmes et méthodes de l'enseignement secondaire et à la formation des maîtres.

Cette recherche réalisée à partir d'une abondante documentation fournie gracieusement par les pays respectifs et faisant l'objet de travaux dirigés, a été exposée et appréciée collégialement par les candidats. L'objectif retenu était avant tout de s'informer à propos des analogies et des divergences existant entre les organisations d'enseignants rencontrées.

- *En sociologie de l'éducation* : voir l'incidence présentée par les différences de milieux socio-économique, socio-culturel voire socio-affectif. à étudier à partir d'enquêtes et recherches effectuées dans diverses régions d'Europe si possible en collaboration avec des écoles de ces pays. L'observation des documents devraient laisser apparaître de larges zones de recouvrement.
- *En histoire de l'éducation* : nécessité de souligner les influences réciproques des grands courants pédagogiques quel que soit leur lieu d'origine. Les pédagogues de l'*Ecole Nouvelle*, à l'orée du XX^e siècle, se sont adonnés à la réalisation d'un mouvement dont le retentissement fut international et les arguments qui militaient en faveur d'une telle réforme ont été éprouvés avec succès dans bon nombre d'institutions scolaires d'Europe occidentale, ce qui correspond tout de même à une certaine identité de vues et de besoins. Il s'agit bien là d'une communauté d'intérêts que de futurs enseignants peuvent difficilement ignorer.
- *En psychologie et tout spécialement psychologie génétique* : possibilités nombreuses de réaliser conjointement des recherches en vue d'améliorer les techniques éducatives. Au niveau des enseignants bénéficiant d'une formation universitaire, il arrive que des futurs maîtres soient associés à des recherches d'envergure internationale, de tels objectifs devraient être envisagés aussi au niveau de l'enseignement supérieur pédagogique.
- *En méthodologie spéciale et en didactique* : stages résidentiels à l'étranger y compris dans l'enseignement spécial afin d'être placé au contact des méthodes, des technologies éducatives en vogue à l'étranger (mêmes initiatives au niveau des techniques d'animation, expression corporelle, problèmes des groupes, etc.).
- *Cours généraux* : définir les besoins du primaire et du secondaire, et en fonction de ces besoins, revoir les programmes du supérieur pédagogique. Un Membre du groupe de travail a établi un relevé de ces besoins surtout au niveau du groupe *Etude du milieu naturel, humain et technique*⁽⁵⁾ et de l'option économique et sociale. Un cours spécifique concernant la communauté européenne est souhaité dans des disciplines telles que l'histoire, la géographie, le droit, les sciences économiques et sociales. La construction de l'esprit européen doit s'élaborer dialectiquement avec le progrès de la connaissance et être stimulé par la valorisation des attitudes personnelles et collectives de curiosité de recherches et de rencontre. Au départ, il convient de détruire l'esprit de clocher et tous les préjugés afférents en faisant pren-

(5) Figurant au programme des deux premières classes de l'Enseignement secondaire belge (12-14 ans) : *Etude du milieu naturel, humain et technique*, Enseignement secondaire rénové, Premier degré, Formation commune, Bruxelles, Ministère de l'Education nationale et de la Culture française, 1973.

dre conscience des phénomènes psychologiques (psycho-sociologie, dynamique de groupes) qui expliquent les attitudes de grégarité et de rejet. Il faut apprendre à mieux fonder ses opinions (méthode d'analyse du libre-examen) et faire connaître chaque fois que possible des solutions venues des différents pays, les replacer dans leur contexte et amener l'étudiant à opérer un choix fondé et non plus réactionnel.

- *Ecole parallèle : les mass-média* : les possibilités éducatives sont larges mais parfois il y a déformation des faits et un manque total d'historicité dans certains films. L'école doit veiller à en tirer le meilleur parti et remettre la vérité en place, soit aux cours, soit par l'organisation de clubs tels que ciné-club, club d'histoire...

2° *Au niveau de la formation continuée*

- Echange des maîtres.
- *Faciliter la poursuite des cours* à optique européenne (licence spéciale en études européennes) cours en partie pendant les vacances, en partie par correspondance et notamment perfectionnement en sciences de l'éducation dans des pays étrangers.
- Echanges de documents.
Nécessité d'un entraînement aux techniques audio-visuelles de façon à tirer le meilleur parti des ressources mises à notre disposition par la technologie qui est au service de l'éducation.
- Meilleure information par une diffusion de documents arrivant jusqu'à la base.

3° *Au niveau des activités parascolaires et périscolaires*

- Cours de vacances, voyages éducatifs, colonies de vacances.
- Chantiers internationaux (archéologie, restauration,...).
- Rencontres internationales à objectifs culturel et sportif.
- Mise en place de structures d'accueil — meilleur contact psycho-socio-économique avec la région, d'où plus de contacts ultérieurs.
- Organisation du financement et des critères d'attributions des crédits.

4° *Au niveau des échanges* : une politique cohérente et réelle.

a) *Echanges des personnes* (maîtres, candidats enseignants).

- Définir les types, régler les problèmes d'autorisation d'absences, de congés spéciaux, de situation administrative, du financement, de l'octroi d'indemnités de déplacements.
- *Organisation d'échanges interscolaires* — cfr. jumelage Marcinelle-Schramberg⁽⁶⁾. Le jumelage de deux institutions de même niveau et de nationalité différente permet un contact direct, avec une culture qu'on ignore bien souvent, avec une mentalité qu'on connaît mal d'où la réduction de bien des préjugés, avec des structures, des programmes, des méthodes d'enseignement peu connus ce qui favorisent une remise en

(6) Voir à ce sujet l'article de J.-P. PASTORET, *Un voyage scolaire dans le cadre d'un jumelage de villes (II)*, dans la *Revue de la Direction générale de l'organisation des études*, n° 9, p. 21-24, Bruxelles, novembre 1975.

question de bien des domaines, lesquels s'ils sont examinés et actualisés avec bon sens et éclectisme ne peuvent manquer de s'en trouver améliorés.

b) Echanges de documents

- Relations épistolaires surtout comme retombées ultérieures pour assurer la permanence des contacts.
- Montages audio-visuels : description du cadre de vie et expériences pédagogiques.
- Bandes magnétiques et si possible, bandes magnétoscopées.
- Banque d'échange.

Un organisme européen de liaison

Il ressort de tout ceci, la nécessité de créer un *organisme européen de liaison décentralisé à l'échelon national voire régional* en rapport avec les grands organismes européens existants ainsi qu'avec l'U.N.E.S.C.O. avec les Universités, avec les Instituts supérieurs de pédagogie, chargé, entre autres choses de constituer des banques de documents, de recenser, de diffuser les informations pédagogiques, d'organiser les échanges et les confrontations d'expériences pédagogiques et en quelque sorte de coordonner toutes les actions concernant le domaine éducatif de l'Europe des Neuf. Ce serait une initiative susceptible de faire progresser l'esprit communautaire et de réaliser une véritable intégration culturelle et éducative européenne. Bien sûr il existe de nombreux organismes intéressés par la question mais prenant des initiatives assez sporadiques et travaillant en dessous de leurs possibilités par manque de coordination et de concertation. Parallèlement ne pourrait-on envisager la création d'Instituts supérieurs de pédagogie pilotes européens du type des écoles européennes secondaires existantes ?

INFORMATION SCIENTIFIQUE

LA REVOLUTION CHINOISE(*)

Introduction

Une révolution qui se prolonge aussi longtemps que la révolution chinoise finit par revêtir tant d'aspects différents que chacun la lit à sa manière. Par définition, une révolution prolongée est une révolution qui n'aboutit pas complètement, une révolution que ses insuccès mêmes ou ses difficultés risquent de rendre plus complexe et plus radicale. Elle s'approfondit au cours de la lutte, inaugure de nouvelles stratégies, se donne de nouveaux objectifs, qui paraissent par moments supplanter la visée initiale, voire conférer à la révolution qui les a rencontrés en chemin sa véritable originalité. Mais on a beau faire et beau dire, ce qui était à l'origine du processus révolutionnaire ne se laisse pas oublier, une fois surtout que la révolution l'a emporté. L'objectif prioritaire qui s'impose alors nous ramène inlassablement à la crise originelle d'où est sortie la révolution. Il fait pâlir par contraste telle ou telle nouveauté apparue en cours de route, qui s'avère à l'épreuve des faits relativement subordonnée, telle ou telle ambition inédite qui s'avère fragile.

Je voudrais illustrer ces propos trop généreux en concentrant l'analyse sur deux seulement des multiples caractères qu'on attribue d'ordinaire à la révolution chinoise : une révolution nationale, une révolution paysanne. Analyser la condition paysanne dans la Chine pré-révolutionnaire peut, à un premier niveau, être un bon moyen de mettre en valeur les origines sociales de la révolution chinoise, et, du même coup, ce qui faisait l'originalité des communistes par rapport aux nationalistes du *Kuomintang*, lesquels après tout se prétendaient eux aussi des révolutionnaires. Un quart de siècle après le triomphe des communistes, il apparaît, — c'est du moins ce que je voudrais suggérer ici, — que leur originalité réside en fin de compte moins dans leurs objectifs propres que dans l'efficacité beaucoup plus grande avec laquelle ils ont poursuivi et fait progresser les buts qu'ils partageaient avec d'autres : non seulement avec leurs adversaires du *Kuomintang*, mais avec leurs prédécesseurs communs, patriotes à tous crins des deux ou trois générations précédentes qui s'étaient évertués à régénérer une nation en pleine crise.

* * *

(*) Cet article, publié avec la courtoise autorisation de son auteur, reproduit le texte d'une communication faite lors du *XIV^e Congrès International des Sciences historiques* tenu à San Francisco en août 1975.

Nos vifs remerciements à tous ceux qui, soucieux de l'information des professeurs du secondaire, nous ont accordé cette liberté. (N.D.L.R.).

Une révolution nationale

Jamais sans doute la révolution chinoise n'a revêtu aussi nettement l'allure d'un mouvement de libération nationale qu'à l'heure la plus décisive : celle qui rendit possible la victoire ultérieure des communistes et que l'historiographie chinoise ne désigne pas par hasard du nom de « guerre de résistance » (*k'ang-chan*) contre l'agresseur japonais (1937-1945). Certes, c'est Hiroshima (et non la résistance chinoise) qui a débarrassé les Chinois de l'envahisseur. Certes encore, au lendemain d'Hiroshima et de la capitulation nippone sur le *Missouri*, l'ultime guerre civile n'avait pas encore commencé. Mais avant même que cette guerre n'ait éclaté, des observateurs lucides, — et, comme il arrive d'ordinaire, peu écoutés, — en désignaient déjà le vainqueur : non pas l'ordre rétabli et Chiang Kai-shek, apparents bénéficiaires de la victoire « nationale », mais ses adversaires communistes, devenus à la faveur de la guerre de résistance de très sérieux prétendants au pouvoir sur l'ensemble du pays. Les effectifs de l'armée rouge avaient plus que décuplé pendant la guerre, les zones contrôlées par les communistes (« Régions libérées ») englobaient désormais d'innombrables villages et bourgades de Chine du Nord, habités par une population supérieure à celle de n'importe quel Etat européen, la Russie exceptée. L'occasion de ces progrès extraordinaires (à la veille de la guerre sino-japonaise, le gros des forces communistes s'était réfugié dans une région pauvre et isolée, au nord-ouest du pays), c'est la résistance à l'envahisseur qui l'avait fournie. Comme Tito, Mao a bâti sa victoire sur le combat des patriotes et partisans qu'il a su rassembler et mobiliser contre l'ennemi national. Au point qu'une thèse classique, — que les critiques ultérieures ont moins infirmée que nuancée et complétée, — a pu assimiler le communisme chinois au temps de sa croissance géante (entre 1937 et 1945) à une variété de nationalisme : c'est en tant que chefs d'un mouvement de libération nationale que les communistes chinois ont gagné le soutien des villageois qu'ils devaient mener à l'assaut du Ciel⁽¹⁾.

Le lien entre guerre et révolution est classique, mais il est plus fréquent que la guerre provoque le déclenchement de la révolution, comme en Russie en 1905, puis en février 1917. La guerre sino-japonaise a provoqué, — ou hâté, — la victoire de la révolution chinoise, elle n'a pas déclenché une révolution qui était déjà là. Cette précision, — ou plutôt ce rappel, — n'intéresse pas la seule chronologie : cette révolution en gestation pendant de longues décennies n'a pas toujours revêtu, comme entre 1937 et 1945, l'allure d'un « mouvement de libération nationale ». Elle n'en était pas moins nationale avant tout.

Un siècle sépare la guerre de l'opium (1839-1842) de la guerre sino-japonaise, un long siècle au cours duquel des soldats et marins, des marchands et des missionnaires venus de pays lointains ont précédé les armées nippones sur le sol chinois. Sans avoir à la lettre perdu son indépendance, la Chine en butte aux empiètements politiques et économiques des impérialismes rivaux était devenue, aux dires des révolutionnaires chinois, une « semi-colonie ». Il n'est pas nécessaire de souscrire à l'étrange définition de cette expression qu'ils ont quelquefois

(1) Chalmers A. JOHNSON, *Peasant Nationalism and Communist Power : The Emergence of Revolutionary China 1937-1945*, Stanford, Stanford University Press, 1962.

avancée (une semi-colonie est en réalité la « colonie commune » de toutes les puissances impérialistes) pour convenir avec eux que la menace était bien réelle et que la Chine s'épuisait dans une lutte inégale. Cet affaiblissement a servi doublement la révolution : en suscitant des vocations révolutionnaires et en minant la résistance du pouvoir à l'entreprise révolutionnaire.

On aurait pu imaginer que la menace extérieure incitât à resserrer les rangs autour du pouvoir en place afin de faire front contre l'ennemi ? Il peut même sembler paradoxal que les révolutionnaires chinois se soient acharnés à porter des coups à des régimes non moins soucieux qu'eux-mêmes de mettre un terme aux menées des impérialistes, en attendant de pouvoir les chasser. Ni l'impératrice Tz'u-hsi ni Chiang Kai-shek (pour s'en tenir aux représentants les plus fameux de l'ordre établi entre 1840 et 1949) ne peuvent être accusés d'avoir nourri une tendresse excessive pour les Barbares étrangers et de s'être résignés sans réagir à la « curée » ou aux « traités inégaux ». Si l'union sacrée, — telle par exemple que celle qui s'est réalisée de façon éphémère autour de Chiang-Kai-shek au début de la guerre contre le Japon, — est demeurée un phénomène exceptionnel au cours de cette période où les plus graves périls n'ont guère cessé de menacer le pays, c'est avant tout en raison de la faiblesse du pouvoir :

Cette faiblesse a parfois incité les gouvernants à recourir à des formes désespérées de résistance, comme l'excitation et le soutien des Boxers xénophobes. Plus souvent, elle détournait d'une résistance ouverte, d'avance condamnée : le gouvernement prêtait le flanc aux accusations d'abandon, voire de trahison proférées par une opinion patriotique moins complètement informée que les détenteurs du pouvoir de la disproportion des forces entre la Chine et ses assaillants. La temporisation de Chiang Kai-shek, contraint de céder sans cesse davantage du terrain aux militaristes japonais entre 1931 et 1935, a grossi les rangs de ses adversaires et renforcé le camp de la révolution. Tolérer provisoirement de nouvelles atteintes à l'intégrité nationale, se forger patiemment une armée moderne, réaliser en priorité l'unité du pays aux dépens de l'ennemi intérieur : ce calcul de Chiang n'était certainement pas plus déraisonnable que l'impatience juvénile des étudiants qui prétendaient le contraindre à déclarer immédiatement la guerre au Japon. Retarder aussi longtemps que possible l'affrontement inévitable avec l'impérialisme japonais, lequel finirait bien par susciter l'hostilité d'impérialismes rivaux : cette politique, qui pouvait se réclamer d'une tradition vénérable de la diplomatie céleste (opposer les Barbares les uns aux autres) a été au surplus justifiée par l'événement. Mais l'opinion patriotique ne voulait plus, ne pouvait plus tolérer de nouveaux reculs, fussent-ils dictés par la nécessité : c'est en fin de compte la faiblesse de la Chine qu'elle reprochait à Chiang, lui-même héritier de révolutionnaires qui avaient déjà reproché la même chose à l'Empire des Ch'ing.

Sun Yat-sen et ses disciples avaient beau s'en prendre au caractère étranger de la dynastie mandchoue ou à l'iniquité des institutions impériales, ce qu'ils ne pardonnaient pas au régime, c'était son impuissance et son incapacité à résister aux empiètements de ces autres étrangers venus d'au-delà des mers :

*« Cette dynastie n'existe autrement qu'en paroles !
Ces esclaves des étrangers se prétendent nos maîtres ! »*

Ces vers de Ch'en T'ien-hua, dont le suicide à l'âge de trente ans (en 1905) représentait, comme pour Jan Palach beaucoup plus tard à Prague, une ultime forme de protestation politique et nationale, situent bien le reproche adressé au pouvoir par des patriotes devenus révolutionnaires dans l'espoir de remplacer un pouvoir défaillant par un pouvoir fort. On renverse un Empire, on fonde une République : moins par haine du principe héréditaire ou par amour de la liberté que pour établir un système politique capable de rendre la Chine puissante. On se passionne pour *Le Contrat Social*, parce qu'on attribue à la Révolution française, dont Rousseau fut l'un des inspireurs, le renouveau de la nation française... illustré par les conquêtes napoléoniennes.

Ce nationalisme présent dès la « première étape »⁽²⁾ de la révolution chinoise n'est pas encore et pas seulement l'anti-impérialisme des étapes ultérieures. Les révolutionnaires du début du siècle sont loin d'être unanimes dans leur condamnation de l'impérialisme. Beaucoup d'entre eux admirent les Puissances occidentales et leur en veulent moins de dominer la Chine qu'ils en veulent à leurs maîtres mandchous d'avoir laissé, — ou réduit, — la Chine en état d'être dominée. L'origine étrangère de la dynastie fait d'elle le bouc émissaire idéal des faiblesses de la Chine (qui deviennent moins « chinoises » d'être imputées à l'action ou l'inaction de maîtres étrangers) et permet de donner un contenu ethnique à un « nationalisme » encore mal différencié du « culturalisme ». C'est précisément à partir du moment où l'on commence à distinguer le politique (sa dimension ethnique comprise) du culturel que naît le nationalisme chinois moderne. C'est la présence continue de ce nationalisme-là à travers toutes les étapes de la révolution chinoise (sans en excepter la plus récente, comme l'a confirmé l'ambition proclamée par Chou En-lai au début de 1975 de faire de la Chine une des premières nations du monde avant la fin de ce siècle) qui me paraît caractéristique et importante. Un tel nationalisme est loin de se réduire au simple « mouvement de libération nationale » évoqué plus haut à propos de la « guerre de résistance au Japon », ni même à « l'anti-impérialisme » mis obligeamment par Lénine à la disposition de l'élite révolutionnaire de tous les peuples en butte à l'impérialisme économique, qu'ils fussent ou non des colonisés. Non content de bouter hors de Chine soldats et marchands étrangers, le nationalisme qui a mu et continue de mouvoir la révolution chinoise vise à rien de moins qu'à fonder la nation en lui procurant la cohésion qui lui manquait et la force qui lui restituera sa grandeur d'antan. Il n'est pas tourné vers l'extérieur, mais fidèle au génie national, vers l'intérieur : à la différence du mouvement de libération nationale accaparé par la lutte contre des forces étrangères, il cherche à instaurer un Etat fort dans une nation prospère et puissante et combat à cette fin les facteurs endogènes de faiblesse et de division. Qu'on en vienne à bout et la Chine retrouvera sa place véritable, à nulle autre seconde. Moins amer qu'optimiste, le « père de la révolution » chinoise invoque l'exemple du Japon, devenu en l'espace de quelques décennies l'une des grandes puissances mondiales :

le Japon est dix fois moins peuplé que la Chine, trente fois moins étendu, ses ressources naturelles sont beaucoup plus réduites et sa

(2) Mary C. WRIGHT, *China in Revolution : the first phase, 1900-1913*, New Haven, Yale University Press, 1968.

culture, qu'il nous a jadis empruntée, est très inférieure à la nôtre ; que la Chine se réveille et ce n'est pas une, mais dix Puissances qu'elle vaudra à elle seule !⁽³⁾.

Ces lignes de Sun Yat-sen ne sont pas antérieures, mais postérieures au renversement de l'Empire. Autrement dit, son enfant, la révolution de 1911, n'a pas donné naissance à la Chine puissante qu'il en attendait. Au contraire : la Chine s'est bientôt retrouvée plus faible encore que sous l'Empire et de surcroît morcelée. La tâche que s'étaient assignée les révolutionnaires demeurait donc plus que jamais à l'ordre du jour et en même temps la faiblesse du pouvoir ou plus exactement des pouvoirs rivaux la rendait plus facile. On le vit bien en 1926-1927, lorsque l'« Expédition du Nord » (*Pei-fa*) vint sans grande peine à bout des « seigneurs de la guerre » qui tenaient jusqu'alors le haut du pavé. Le régime « révolutionnaire » qui s'impose à l'ensemble du pays en 1928, l'année qui suivit la victoire de la *Pei-fa*, s'effondrera lui-même une vingtaine d'années plus tard avec une facilité à première vue déconcertante. Le pouvoir lui échappera des mains, et certains auteurs prétendront que les communistes se sont contentés de le ramasser. Déjà, en 1911, avant l'affaiblissement du pouvoir central consécutif au renversement de l'Empire unitaire, la soudaineté de la victoire avait surpris les révolutionnaires eux-mêmes. Quel contraste entre les menus événements de l'automne 1911 (même précédés d'un « été chaud ») et l'écroulement d'un Empire bimillénaire ! Faut-il en conclure que les temps étaient mûrs et que les fruits sont tombés d'eux-mêmes (en 1911-1912, 1926-1927, 1948-1949) ? Cueillette plutôt que conquête, la victoire des révolutionnaires ? Certes non ! Pour s'en tenir aux communistes, leur facile triomphe de 1949 ne doit pas faire illusion : ils l'avaient préparé de longue date, à travers les péripéties de ce que Mao appelait une « guerre révolutionnaire prolongée ». Seule l'ultime phase de la lutte s'est trouvée grandement aidée et accélérée par l'effondrement d'un régime que semblait avoir déserté le « mandat du Ciel ». Dans le dernier quart d'heure, il est fréquent que le cours des événements se précipite, comme au Vietnam du Sud au printemps 1975. Tout bascule très vite, une fois que le rapport de forces est devenu défavorable au pouvoir établi. Si nous ne nous contentons pas de scruter à la loupe le lamentable dernier acte, le régime nationaliste (le dernier des « anciens régimes » chinois précipités par la révolution dans les « poubelles de l'histoire ») se révèle plus vivace que nous sommes tentés de le diagnostiquer après coup, avec la sagacité trompeuse que la connaissance de l'issue confère à l'historien.

S'il faut donc se garder de conclure un peu vite à l'inévitabilité de ce qui a été⁽⁴⁾, reste qu'on ne peut pas non plus dénier toute signification à l'effroyable banqueroute, la corruption, la gabegie, le mensonge qui ont fini par détourner la majorité de la population (c'est-à-dire pour l'essentiel de sa frange citadine, qui constituait l'opinion chinoise) d'un régime devenu incapable de gouverner. En un autre sens, cette déliquescence finale était bien la minute de vérité : du moins aux

(3) Adapté de SUN Yat-sen, *San Min Chu I, the Three Principles of the People*, Shanghai, Frank W. Price- L.T. Ch'en, 1927, p. 145-146.

(4) Je n'ai pas toujours surmonté la tentation téléologique dans l'ouvrage *Les origines de la révolution chinoise*, Paris, 1967, auquel je dois vraisemblablement l'honneur de présenter aujourd'hui ce rapport.

yeux des myopes, c'est-à-dire du grand nombre, dont le transfert d'allégeance implicite (« *tout, même les communistes, plutôt que la perpétuation du présent état de chose !* ») provoqua directement ou indirectement les désertions massives (ou les redditions sans résistance) qui décidèrent du sort de mainte bataille et transformèrent en parade la longue marche à rebours (du nord au sud) de l'Armée Rouge. Pour les rares privilégiés qui étaient à la fois lucides et informés, on a vu que l'heure de vérité avait sonné un bon lustre plus tôt, avant la fin de l'interminable épreuve qu'avait représentée la guerre sino-japonaise : l'inflation était déjà là (avec ses séquelles, la spéculation et la corruption), mais aussi l'incurie de l'administration, l'inefficacité d'une armée qui faisait dire à un général américain : « *nous sommes alliés à un cadavre* », et par-dessus tout les souffrances indicibles d'une population que le gouvernement se souciait peu de protéger des horreurs de la guerre, de la cruauté de ses propres soldats, de la famine aggravée par ses propres fonctionnaires et la cohorte des autres profiteurs. Le régime nationaliste a donc mal passé le test de la guerre, à peine moins concluant pour lui qu'il ne l'avait été pour le tsarisme une génération plus tôt. On ne peut plaider son cas en arguant des progrès considérables qu'il avait accomplis au cours de la décennie précédant la guerre et de la malchance mortelle qu'a représentée l'invasion japonaise pour un régime encore jeune qui s'est brutalement vu dénié le loisir de faire ses preuves. Car la menace impérialiste constituait un élément important de la situation qui fabriquait des révolutionnaires impatientes de fonder un Etat fort. Que le *Kuomintang* ait pu faire l'affaire en des temps plus sereins, la chose n'est pas exclue, mais précisément les temps n'étaient pas sereins, justifiant le sentiment d'urgence ressenti par les révolutionnaires⁽⁵⁾.

Rien de plus injuste que d'englober dans une commune réprobation (ou, pour l'historien soucieux d'éviter les jugements de valeur, dans un même constat d'impuissance, d'inadaptation aux tâches urgentes et écrasantes de l'heure) le régime nationaliste et le régime chaotique des seigneurs de la guerre qu'il a lui-même renversé. Sans même envisager les différences de tous ordres qui sautent immédiatement aux yeux et pour nous en tenir au problème qui nous occupe en ce moment, celui de la force de l'Etat, de la puissance et de la grandeur de la nation et donc en particulier de l'unité du pays, le contraste est manifeste : à l'heure des seigneurs de la guerre, on put croire que les Chinois allaient se charger de réaliser eux-mêmes le démembrement de la Chine que les impérialistes avaient failli opérer pour leur compte à l'époque du « *break-up of China* », dans les dernières années du XIX^e siècle. La détermination, la ténacité, l'habileté de Chiang Kai-shek lui ont permis de rassembler une grande partie des terres chinoises autour du gouvernement central. Forcé de se contenter pour une durée indéterminée d'une suzeraineté nominale sur mainte province ou portion de province périphérique, il n'avait pu encore mener à son terme la réunification du pays. Mais, à la veille de la guerre la tâche paraissait à la portée d'un personnage taillé dans la rude étoffe des fondateurs de dynastie.

- (5) Ces derniers fondaient aussi leur opposition sur des motifs d'un autre ordre : ils prétendaient non seulement accomplir une révolution nationale inachevée, mais la couronner d'une révolution sociale. Nous reviendrons sur ce point lorsque l'heure sera venue de discuter le caractère « paysan » de la révolution chinoise. Pour l'instant, il suffit de constater que la carence manifeste du régime nationaliste dans ce domaine et en particulier son refus de la réforme agraire expliquent et aggravent la portée de ses défaillances à l'heure décisive de l'épreuve.

Il a légué l'entreprise inachevée à ses ennemis communistes et ceux-ci ont exaucé quelques-uns des vœux les plus chers de leur adversaire abattu. Ce qu'ils ont accompli nous oblige à prendre du champ par rapport à la révolution avortée de Chiang Kai-shek : le pouvoir fort, reconnu d'un bout à l'autre du territoire chinois, c'est aujourd'hui seulement qu'il est reconstitué et son emprise sur la population nous fait mesurer le caractère superficiel de l'enracinement du régime nationaliste jusque dans les régions qu'il contrôlait le mieux. En ce sens, l'intermède républicain tout entier, — les quatre décennies de la période « *Min-kuo* » (1911-1949), — prend un peu l'allure d'une transition prolongée après l'effondrement de l'unité impériale. Loin d'être uniformément négatif, le bilan de l'« interrègne »⁽⁶⁾ (de la vacance à l'affermissement fragile du pouvoir) pâlit dès qu'on le compare à celui de la période suivante : ce n'est qu'avec la révolution communiste que le nationalisme triomphe.

Cette revanche et ce triomphe de la nation, c'est bien ce que recherchaient avant tout les dirigeants communistes chinois, pour la plupart venus à la révolution par nationalisme. A l'instar de leur général en chef Chu Teh, dont l'autobiographie⁽⁷⁾ montre bien le cheminement du patriote humilié au révolutionnaire, de nombreux officiers de l'Armée Rouge ont pu sans se faire violence revêtir entre 1937 et 1945 le « masque nationaliste » auquel Chalmers Johnson attribue leur victoire. Ce fut sans doute le plus innocent de leurs stratagèmes, un retour à leur vocation initiale.

Le pionnier de leur conversion au marxisme, le seul des deux Pères fondateurs du mouvement communiste chinois qui soit demeuré en odeur de sainteté à Pékin, Li Ta-chao, semble avoir eu la libération du prolétariat moins à cœur que celle des « nations prolétaires »⁽⁸⁾. La libération des « nations prolétaires », c'est trop dire : Li Ta-chao, qui n'éprouvait certes pas l'internationalisme spontané d'un Guevara, se préoccupait surtout de l'une d'entre elle, la sienne. Et il souhaitait ardemment qu'elle se saisît de l'instrument qui venait de faire ses preuves dans la Russie arriérée : il se convertissait moins au marxisme qu'à la révolution d'octobre — en d'autres termes, à la recette révolutionnaire susceptible de « prendre » dans un pays attardé.

A l'instar de Li Ta-chao, c'est la maîtrise d'un outil éprouvé que voulurent s'approprier les jeunes intellectuels chinois qui s'imprégnèrent dans sa foulée de la pensée de Marx. Nul doute qu'au cours de ce processus ils en vinrent à se forger une nouvelle conception du monde (et y acquirent les uns un vernis, d'autres une certaine dose d'internationalisme), mais c'est avant tout la technique de la révolution qu'ils apprenaient avec tant d'ardeur. Technique moins marxiste que léniniste : gagnés au marxisme par l'exemple de Lénine, ils ont d'emblée découvert le marxisme dans sa variante léniniste, ils ont absorbé la stratégie du *Que faire* avant (et mieux) que les rudiments du *Capital*. Sinon *Le Capital* lui-même, du moins *Le Manifeste communiste* servit un objet analogue à celui que la généré-

(6) L'expression est de O.E. CLUBB, *Twentieth Century China*, New York, Columbia University Press, 1964, et désigne sous sa plume la seule période nationaliste.

(7) Transmise par Agnès SMEDLEY, *The Great Road : The Life and Times of Chu Teh*, New York, Monthly Review Press, 1956.

(8) Cf Maurice MEISNER, *Li Ta-chao and the Origins of Chinese Marxism*, Cambridge, Harvard University Press, 1967.

ration précédente avait assignée au *Contrat social*. « *Prolétaires de tous les pays unissez-vous !* » : qui, en 1848, se fût hasardé à prédire que semblable formule pourrait un jour servir de cri de ralliement à des nationalistes ?

Le destin paradoxal de ces nationalistes incités pour vaincre à embrasser l'internationalisme marxiste les distingue moins qu'on pourrait le supposer à première vue des autres nationalistes de la même époque, — celui du Mouvement du Quatre Mai⁽⁹⁾, — qui ne sont jamais devenus internationalistes. Les fondateurs du parti communiste chinois ont été en somme réduits à emprunter à l'Occident la plus affûtée de ses armes, — le marxisme, — pour mieux le combattre. Qu'ont fait d'autre les iconoclastes du Quatre Mai ? Ils se sont acharnés sur la « boutique de Confucius » (*ta-tao K'ung-chia-tien*), symbole de la tradition nationale, ils se sont mis avec passion à l'école de l'Occident. Frénésie suicidaire ? Que non pas ! Eux aussi voulaient arracher à l'Occident son secret afin de lui résister et de sauver la nation chinoise.

Ils n'en sont venus à une telle extrémité que parce que les demi-mesures de leurs aînés, lettrés et mandarins des deux générations précédentes, avaient fait long feu. Ceux-ci avaient bien essayé de n'emprunter à ces Barbares insolemment vainqueurs que l'art militaire, source de puissance, puis l'industrie, source de richesse, puis les sciences appliquées, qui commandent l'une et l'autre. La force et l'audace des Barbares continuant de croître et la Chine de s'affaiblir, il avait bien fallu pousser plus loin dans l'imitation qui réussissait si bien au Japon et étudier à cette fin non seulement la science, mais aussi la pensée philosophique de l'Occident.

« J'aimerais mieux voir la ruine de notre quintessence nationale que l'extinction définitive de notre race, en raison de son inaptitude à survivre ».

C'est le héraut par excellence du Mouvement du Quatre Mai, le fondateur de la plus influente des revues d'avant-garde, qui s'exprime aussi. Il donne à sa revue un sous-titre français (*La Jeunesse*), y fait une place de choix aux traductions et à l'exaltation des méthodes et des idéaux d'Occident, ce même Occident dont il va bientôt dénoncer les menées impérialistes. Car cet homme, Ch'en Tushiu, n'est autre que le premier Secrétaire Général du Parti communiste chinois et, plus encore que Li Ta-chao, le véritable père du communisme chinois. Que le même individu ait de 1915 à 1919 été le pionnier le plus rumuant et le porte-parole le plus écouté du Mouvement communiste en Chine, n'est pas fortuit. L'occidentalisation culturelle prônée par Ch'en et le nationalisme anti-occidental procèdent d'un même besoin et répondent à une même aspiration. Le communisme lui-même, loin d'être perçu par ses premiers adeptes chinois comme la négation de l'un ou l'autre de ces deux termes antithétiques, leur paraît capable de les réconcilier. Quelle aubaine, en effet, qu'une doctrine empruntée à l'Occident qui

(9) Le 4 mai 1919, les étudiants de Pékin protestent contre le transfert au Japon des droits de l'Allemagne sur la province chinoise du Shantung. Cette manifestation nationaliste a donné son nom à un mouvement plus étendu dans le temps et surtout plus complexe : une véritable révolution culturelle avant la lettre. Comme elle fut elle aussi d'inspiration nationaliste (ainsi qu'on va le voir dans un instant), il n'y a pas lieu de trop s'étonner que la journée du 4 mai demeure l'éponyme d'un séisme étalé sur plusieurs années.

condamne l'Occident ! Voilà un bouc-émissaire qui remplace avantageusement les Mandchous. Comme il est, en tout état de cause, loin d'être innocent et, à la différence des Mandchous, toujours redoutable, il est de bonne guerre de bander les énergies contre lui en lui faisant porter le poids de ses péchés et de ceux d'autrui.

Emprunts de plus en plus significatifs à la civilisation occidentale, résistance de plus en plus vigoureuse aux nations occidentales : c'est tout de même plus vite dit que réalisé. Gardons-nous de conclure que dans leur fureur iconoclaste, les révolutionnaires du Quatre Mai ou leurs héritiers marxistes sont allés jusqu'à se déchinoiser par amour de leur patrie. L'auraient-ils voulu, la chose eût été impossible. Si loin qu'il soit allé dans l'auto-mutilation et dans l'absorption d'une médecine étrangère, le nationalisme chinois moderne n'a jamais fait autre chose que de combiner en proportions variables selon le lieu et le temps (Yenan ou Nankin, Pékin ou Taipei) de nombreux éléments conscients ou inconscients d'une tradition indigène elle-même fort complexe et un choix extrêmement sélectif de modèles importés.

Tout ce qui précède ne vise à rien d'autre qu'à insister sur la constance et l'importance de la composante nationale de la révolution chinoise. Le nationalisme qui a inspiré la révolution chinoise a des racines biologiques : en lui s'exprime l'instinct de conservation d'un organisme menacé de l'extérieur. Mais il est loin de se réduire au simple instinct de conservation : ce n'est pas seulement pour survivre, c'est aussi pour retrouver sa prééminence que l'organisme chinois a cherché par les moyens les plus extrêmes à se fortifier, le déclin impérialiste fonctionnant à la fois comme menace et comme simple révélateur de la faiblesse et de l'abaissement de la Chine. Nationalisme défensif, comme il convient à une « colonie » qui aspire à secouer le joug ? Assurément, mais aussi « superpuissance » en puissance, jamais oublieuse de son immensité, de la masse de sa population, de sa grandeur et de son rayonnement passés.

Dans ce double domaine, ce qu'a accompli la révolution chinoise en l'espace d'un quart de siècle est impressionnant. Après un siècle d'humiliation et d'exploitation symbolisées par les « traités inégaux », la Chine a enfin recouvré son indépendance et sa dignité. La rupture avec l'U.R.S.S. a éliminé ce qui pouvait encore restreindre cette indépendance et porter ombrage à cette dignité. Cette victoire spectaculaire sur le front de la libération nationale (F.L.N.) est étayée par les remarquables succès obtenus sur le front du renforcement de l'Etat et de la Nation. Quand donc la Chine, naguère encore la risée de l'étranger et le désespoir des patriotes, a-t-elle été aussi bien unifiée et aussi solidement gouvernée qu'aujourd'hui ? Les tendances centrifuges révélées à l'occasion de la révolution culturelle confirment plus qu'elles n'infirment l'ampleur et la solidité des progrès : l'unité chinoise a, en fin de compte, résisté à la terrible secousse de 1967. Plus décisive encore, l'emprise de l'administration au niveau local, c'est-à-dire dans chaque village, est incomparablement plus effective qu'elle ne fut jamais au cours de l'histoire chinoise. Une fois faite sa part au progrès technique (développement des moyens de transport, des télécommunications, etc.), on conviendra que la révolution est pour beaucoup dans cette redoutable performance. Ne dévi-
dons pas plus avant la litanie des gains manifestes du pouvoir central, de l'ordre, de la puissance, de tout ce qui paraissait inaccessible hier et qui est tenu aujourd'hui.

d'hui pour allant de soi. A quoi bon, en effet ? Le compte y est, ce n'est pas ce bilan-là de la révolution qui fait problème : un premier bilan qui eût comblé des générations de révolutionnaires chinois, sans satisfaire pour autant (bombe atomique comprise) les révolutionnaires internationalistes qui aspirent à changer la vie, à commencer par les relations entre les hommes et entre les peuples.

Une révolution paysanne ?

Le caractère national de la révolution chinoise l'apparente au grand mouvement de libération des peuples d'Asie, d'Afrique et d'Amérique latine en révolte contre le colonialisme ou le néo-colonialisme. Mais en même temps que l'entrée en scène du Tiers Monde, la révolution chinoise symbolise aussi l'irruption des masses paysannes sur le devant de la scène historique. Voici tout juste dix ans (au début du mois de septembre 1965), alors qu'il était encore le meilleur disciple ou du moins l'indispensable allié de Mao Tse-tung, le maréchal Lin Piao a, dans une formule fameuse, rapproché les deux termes. Identifiées aux « zones rurales du monde », l'Asie, l'Afrique et l'Amérique latine avaient, selon lui, vocation à encercler les « villes » de la planète (Amérique du Nord et Europe), reproduisant à l'échelle de la terre la stratégie paysanne expérimentée en Chine par Mao. Toute une idéologie « tiers-mondiste », qui ne prétend pas toujours comme les Chinois demeurer fidèle à la vision marxiste, voit elle aussi dans les masses rurales des pays de la faim les vrais révolutionnaires de notre temps.

Les clichés s'appuient toujours sur quelque vérité. Laissant aux mânes de Lin Piao et de Franz Fanon la responsabilité de leurs généralisations planétaires, je n'en voudrais pas moins leur servir d'abord, en guise d'encens, sinon des arguments, du moins quelque illustration tirée du cas chinois : on aperçoit d'emblée une part massive de vérité dans la formule banale « révolution chinoise, révolution paysanne ». Après quoi on pourra s'employer à circonscrire cette vérité en tentant d'apprécier de façon plus précise la mesure dans laquelle les paysans ont été les acteurs puis les bénéficiaires de la révolution chinoise.

* * *

Le rôle attribué aux paysans dans la lutte révolutionnaire et l'attitude à l'égard de la paysannerie fournissent peut-être les meilleurs critères pour définir l'originalité des communistes chinois par rapport à leurs aînés bolcheviks d'une part, à leurs alliés, puis adversaires nationalistes d'autre part.

Lénine à l'institut Smolnyi, Mao Tse-tung dans sa grotte de Yen-an ; mate-lots et ouvriers bolcheviks à l'assaut du Palais d'Hiver, « exposés d'amertume » dénonçant propriétaires fonciers et usuriers dans des myriades de villages du nord de la Chine : les images d'Epinal elles-mêmes accusent le contraste entre les deux grandes révolutions communistes du siècle. C'est à partir du moment où elle est devenue paysanne, où le centre de gravité de la lutte s'est déplacé vers les campagnes que la révolution chinoise a trouvé sa voie (pour les besoins de la cause, j'identifie la révolution avec son dernier avatar : le mouvement communiste, dont les débuts orthodoxes parmi les ouvriers des villes furent brutalement inter-

rompus par le désastre de 1927). La nécessité de fuir les villes, où Chiang Kai-shek pourchasse alors et massacre ses alliés de la veille, est la première raison du repli vers les campagnes. Mais cette retraite n'est pas un simple pis-aller. Le changement d'orientation qui introduit le mouvement révolutionnaire au cœur d'un pays demeuré essentiellement rural s'est accompagné dès l'origine de l'intuition que la révolution chinoise serait paysanne ou qu'elle ne serait pas.

C'est un peu ce que Mao Tse-tung donnait à entendre dans le célèbre *Rapport sur le mouvement paysan du Hunan* (1927), écrit au terme d'une enquête de cinq semaines parmi les villages en feu de sa province natale. Désormais et jusqu'à la victoire finale, — l'ultime assaut contre les villes lancé par des armées de paysans à partir des bases rurales environnantes (l'« encerclement » évoqué par Lin Piao), — le mouvement révolutionnaire ne quittera plus le village. La direction du parti communiste pourra bien demeurer quelques années encore à Shanghai et jouer à la révolution avec le sang des militants intellectuels et ouvriers, elle n'en sera pas moins contrainte, pour finir, de chercher refuge dans la capitale de la « République Soviétique » présidée par Mao (une bourgade du sud de la province du Kiangsi) : cette fuite équivaut à un aveu d'échec. A la lettre, les bases rurales révolutionnaires ont échoué elles aussi, puisque la plupart d'entre elles furent plus éphémères que la base « centrale » du Kiangsi, laquelle finit par être évacuée à son tour à l'automne 1934. Mais à l'issue de la Longue Marche (octobre 1934-octobre 1935), les survivants étaient prêts à recommencer l'expérience à l'autre bout du pays.

Dans le Kiangsi et plus tard dans le nord-ouest, il n'y avait pour ainsi dire point de villes, point d'usines et point d'ouvriers. Si l'on met provisoirement à part le cas de l'élite rurale traditionnelle des lettrés et propriétaires fonciers, qui fournit à la révolution ses ennemis désignés, mais aussi certains de ses dirigeants les plus influents, la société villageoise ne comprenait guère, à l'exception de quelques artisans, devins, etc., et d'un sous-prolétariat mal intégré, que des paysans et encore des paysans. Ce sont ces derniers qui ont peu à peu grossi les effectifs de l'Armée Rouge et des milices qui faisaient à l'occasion le coup de feu contre l'adversaire nationaliste ou l'ennemi japonais. Les révolutionnaires professionnels persuadèrent une élite de soldats, de miliciens et d'activistes villageois d'adhérer au parti communiste. Les nouvelles recrues ne représentaient qu'une petite minorité de la population rurale, mais cette minorité suffit à changer la composition sociale du parti, qui devint en fait un parti de paysans.

La chose demeura vraie après le triomphe de la révolution. Elle a contribué à rendre la collectivisation agraire accélérée de 1955-1956 beaucoup moins dramatique que celle qui s'était déroulée un quart de siècle plus tôt dans les campagnes soviétiques. Sans doute, même en Chine un bouleversement aussi rapide ne manqua pas de provoquer son lot de mécontentements, de tragédies et, à terme, de difficultés économiques. Sans doute encore, le succès tout relatif de l'opération, loin de s'expliquer uniquement par la composition sociale du parti au pouvoir, fut facilité par toutes sortes d'autres facteurs, à commencer par les leçons tirées de la dékoulakisation. Mais enfin les commissaires bolcheviks envoyés dans les campagnes en 1929-1930 et ceux qui empêchent en 1932 les villageois affamés d'aller quémander en ville un peu du pain qu'ils ont produit sont, dans leur grande majorité, étrangers à ce monde rural qu'ils entreprennent de transformer

de l'extérieur. S'ils n'ont pas hésité eux non plus à imposer leur conception du progrès aux travailleurs de la terre, les communistes chinois se sont du moins appuyés pour le faire sur une partie des villageois eux-mêmes, communistes de longue date ou activistes issus des rangs des cultivateurs.

Un parti communiste composé d'une grande majorité de paysans : cette seconde hérésie éclipse presque la première, et l'on peut se demander si Marx eût reconnu les siens. Voilà des nationalistes qui, non contents de s'approprier le slogan internationaliste qui clôt le *Manifeste*, ont choisi comme instrument de l'Histoire « *la classe qui représente la barbarie au sein de la civilisation* »⁽¹⁰⁾ ! Infidèle à Marx, Mao Tse-tung n'en a été que plus fidèle à la réalité chinoise. Sa stratégie paysanne avant 1949, sa préoccupation constante du sort ou de l'attitude des masses rurales après 1949 lui ont été l'une et l'autre dictées par le milieu même sur lequel il voulait agir. Jusqu'en 1927, le P.C.C. (parti communiste chinois) faisait fond sur une classe ouvrière qui représentait alors 0,5% des Chinois. A partir de 1927, tout en continuant de revendiquer des liens privilégiés avec le prolétariat urbain, il se pose en porte-parole de la paysannerie, c'est-à-dire de l'immense majorité de la population chinoise. La majorité de cette immense majorité peine presque sans profit : une portion importante de ce qu'elle produit est accaparée par les propriétaires fonciers qui perçoivent le fermage, les marchands de céréales qui spéculent sur les fluctuations saisonnières des cours, les usuriers auxquels elle est chroniquement contrainte d'avoir recours, l'Etat enfin qui prélève un impôt foncier croissant au fur et à mesure qu'il se modernise, — sans être pour autant capable de combattre efficacement la corruption des fonctionnaires et agents du fisc, dont les malversations aggravent encore la charge des contribuables.

Ces ponctions diverses diminuaient le revenu agricole global, mais n'affectaient pas de façon uniforme le revenu de chaque catégorie paysanne. Il va de soi par exemple que ceux qui payaient l'impôt foncier (propriétaires du sol qu'ils cultivaient) n'étaient pas les mêmes que ceux qui acquittaient le fermage, charge en général beaucoup plus lourde que l'impôt. Le sort de ces derniers (ceux qui exploitaient la terre d'autrui, sans parler de la condition des ouvriers agricoles qui n'étaient pas même capables de louer le moindre lopin) eût normalement dû représenter une préoccupation prioritaire pour les disciples de Sun Yat-sen, qui avait proclamé très haut : « *la terre à celui qui la cultive* ». Réfugiés à Taiwan, les nationalistes sauront mener à bien (aux dépens, il est vrai, des propriétaires autochtones, moins liés à un personnel politique importé) cette réforme agraire qu'ils n'ont jamais sérieusement entreprise sur le continent. Non seulement ils n'ont pas cherché à distribuer entre les fermiers les terres des propriétaires fonciers (dans le Kiangsi ils ont même restitué à ces derniers les terres confisquées par les communistes, au fur et à mesure que l'Armée rouge évacuait les zones « soviétiques »), mais ils n'ont même pas su imposer une limitation effective des taux de fermage. Il eût fallu pour ce faire déjouer les méthodes d'obstruction et d'intimidation utilisées par les propriétaires fonciers, contraindre et châtier au besoin les récalcitrants. Voilà qui nous conduit au cœur du problème. Une réforme agraire véritable n'eût pas manqué de remettre en cause les rapports sociaux et politiques

(10) Karl MARX, *Les luttes de classe en France (1848-1850)*, Paris, Editions sociales, 1948, p. 72.

traditionnels qui étaient à la base de l'ordre rural. Beaucoup moins riche que la noblesse européenne d'« ancien régime », ne constituant pas comme elle une caste héréditaire, l'élite des propriétaires fonciers n'en représentait pas moins une sorte d'aristocratie rurale, qui dominait et exploitait la société villageoise. Elle détenait en effet non seulement la puissance économique (riches marchands et riches prêteurs se recrutant principalement parmi les rentiers du sol ou leurs parents, les seuls à disposer de réserves suffisantes), mais aussi le prestige intellectuel et du même coup l'influence politique, réservée à l'élite cultivée. Plutôt que de s'attaquer à cet ensemble de privilégiés, au risque de se faire une ennemie de la classe qui contrôlait presque tout le village, le *Kuomintang* a préféré remiser cet aspect du programme de Sun Yat-sen. Il était plus simple de maintenir cette classe, de longue date écran et intermédiaire entre le pouvoir central et les masses rurales, dans son rôle de collaboratrice intéressée et, à cette fin, de préserver le *statu quo* social au moins aussi longtemps que la tâche préalable d'unification n'était pas accomplie. Aucun document ne nous permet, certes, d'affirmer que ce calcul ait été consciënt, — encore moins peut-on tenir pour assuré que s'il avait pu achever l'unification du pays, le *Kuomintang* se serait enfin attelé à l'urgente et énorme tâche sociale qu'il a éludée. Toujours est-il que la solidarité entre le pouvoir et les privilégiés s'est très tôt renforcée de mille liens, au point que ceux qui avaient été les piliers villageois de l'orthodoxie confucéenne et de l'ordre impérial devinrent tout naturellement les interprètes (ou, en tout cas, les seuls interlocuteurs) du parti dominant. Les autres, c'est-à-dire les paysans, demeurèrent, pour l'essentiel, ce qu'ils étaient sous l'Empire : des contribuables et des corvéables. A l'occasion le pouvoir pouvait se pencher sur leurs souffrances avec la sollicitude intermittente d'un père ou réprimer leurs écarts avec la sévérité du plus impitoyable des pères. D'une efficacité en général limitée, la sollicitude pouvait devenir importune, comme lorsque les forces de l'ordre dépêchées pour soulager une région en proie au brigandage spoliaient et maltrahaient les villageois plus durement que ne l'avaient fait les bandits, sans pour autant menacer sérieusement ces derniers. Plus efficace contre les sédentaires que contre les brigands, la répression était de nature à décourager les paysans de se révolter à nouveau.

Et cependant ils recommençaient : aucune année qui ne connût ses troubles paysans, de la simple émeute réprimée en quelques heures à la rébellion noyée dans le sang au bout de plusieurs semaines, sinon de plusieurs mois. Le caractère endémique de cette agitation paysanne qui ne cessait quelque part que pour renaître aussitôt ailleurs exprime-t-il le caractère révolutionnaire des masses rurales, qui n'hésitaient pas à engager la lutte en dépit des terribles précédents qui semblaient la condamner d'avance et n'en seraient donc que plus enclines à participer à un combat auquel la direction du parti communiste conférait des chances de succès incomparablement plus grandes ? Les choses ne sont pas si simples. Si fréquentes qu'elles fussent, les flambées de colère paysanne n'étaient la plupart du temps que de simples épiphénomènes d'une détérioration locale des conditions de vie (misère, exploitation ou oppression accrue). On notait une recrudescence de pillages et, à l'occasion, quelques émeutes dans une région affectée par la famine : simples signes de l'accident, fièvre qui accompagnait la maladie du corps social, au même titre que les cas de suicide collectif (le père tuant les siens pour abrégier leur agonie, avant de mettre un terme à la sienne) ou de canniba-

lisme qui précédaient, en général, l'apparition des premiers troubles. Les pillards eux-mêmes (une minorité désavouée par la majorité qui attendait ou revenait attendre la mort à domicile, après avoir erré vainement à la recherche de secours) implorait parfois le propriétaire foncier qu'ils dévalisaient de leur pardonner l'excès auquel les contraignait la dureté des temps, un excès dont ils confirmaient le caractère exceptionnel en prenant soin de n'emporter que la nourriture et d'en laisser assez pour que la famille du propriétaire ne meure pas de faim à son tour⁽¹¹⁾. Cas extrême, assurément, que celui de cette majorité résignée et de ces pillards respectueux de la propriété des riches : d'ordinaire, les paysans révoltés ne manifestaient pas tant d'égards à leurs victimes et répugnaient plutôt à laisser passer l'occasion de se venger une bonne fois de l'exploiteur enfin à leur merci. S'il n'est pas représentatif, un cas extrême peut rendre sensible une vérité. Celui-ci permet de mettre en perspective la « fréquence » des fureurs paysannes : le même phénomène qui paraît fréquent et d'une audace insensée au regard des chances de succès peut tout aussi bien être considéré comme fort rare, dès lors qu'on le mesure à l'aune des raisons de se révolter. S'il est chez les paysans chinois quelque chose de plus manifeste que la capacité révolutionnaire, c'est bien la capacité d'endurance.

Si l'on excepte les cas de simple pillage, la plupart des troubles d'origine paysanne n'avaient rien à voir avec la famine. Il arrivait même que les paysans se révoltassent contre une initiative de l'administration susceptible de leur être favorable, par exemple une mise à jour du cadastre destinée à traquer l'évasion fiscale (presque toujours le fait des propriétaires les plus riches) et à réduire du même coup la charge des contribuables les plus pauvres. En ce cas, les autorités accusaient fréquemment, et non sans raison, certains propriétaires fonciers d'avoir manigancé la révolte. Mais à peu près toutes les causes occasionnelles de révoltes présentaient au moins un trait commun avec la famine : qu'il s'agît d'une réforme qui remettait en cause des privilèges ou des coutumes vénérables, du renforcement ou des abus de l'autorité (fiscale en particulier), de mauvais traitements infligés aux corvéables ou à l'ensemble de la population par l'armée, d'une invasion de sauterelles ou d'une sécheresse persistante non suivie de la remise d'impôts (ou de fermages) traditionnelle, etc., ce qui déclenchait l'émeute ou la révolte était à peu près toujours perçu par les paysans insurgés comme une rupture de l'ordre ou de la tradition, un fait nouveau ou un ensemble de faits nouveaux (*res novae*, au même titre que la révolution) qui portait atteinte au *statu quo*. L'ordre établi lui-même, quelque inique ou insupportable qu'il fût, on le tenait pour allant de soi. Loin de l'attaquer, on ne prenait guère⁽¹²⁾ les armes que pour le défendre ou plus exactement pour revenir à la norme antérieure : celle qui

(11) A plusieurs reprises dans ce paragraphe, j'énonce un certain nombre d'affirmations et m'abstiens d'indiquer les sources sur lesquelles je m'appuie. J'ai donné ces références dans *Politique Etrangère*, Paris, n° 2-1968 et dans *The Journal Of Peasant Studies*, Londres, vol. 2, numéro 3, avril 1975.

(12) La plupart des exceptions (fermiers réclamant une baisse des taux de fermage, par exemple, et s'insurgeant, — cas extrêmement rare, — pour l'obtenir) confirment la règle : les révoltés invoquent parfois la détérioration récente de leurs revenus (due à la baisse des cours ou à de mauvaises récoltes, etc.) pour justifier une revendication dont la satisfaction n'améliorerait pas leur condition, mais compenserait les pertes subies. Plus souvent, ils font valoir que des dispositions nouvelles, telle la pratique du dépôt de garantie qui les oblige à s'endetter, alourdissent en fait la charge qu'ils supportent.

prévalait avant l'apparition de telle ou telle mesure ou circonstance jugée exorbitante ou intolérable. Non seulement, les actions paysannes étaient à peu près toujours défensives, mais elles ne défendaient que des intérêts strictement locaux. Rien n'était plus aisé que de pacifier un *hsien* (district) insurgé contre une unité de soldats pillards et barbares : il suffisait de la transférer dans le *hsien* voisin.

La défense d'une communauté locale, de composition sociale le plus souvent hétérogène, sa protection contre l'arbitraire du pouvoir ou les brutalités de la soldatesque (pas différente, dans son principe, de l'autodéfense assurée par les villageois contre les incursions des bandits); la sauvegarde de ses précaires conditions d'existence : voilà, en somme, à quoi tendait plus ou moins consciemment chaque révolte paysanne. L'agitation paysanne contemporaine des premiers soviets ruraux fondés par les communistes n'était autre que la juxtaposition de ces émeutes et révoltes locales, c'est-à-dire de ces réactions isolées de défense, dépourvues, on le voit, de la vision globale et de la stratégie coordonnée et, au moins à terme, offensive qu'implique toute véritable entreprise révolutionnaire. Cette distance entre ce que les paysans faisaient (et, laissés à eux-mêmes, auraient continué à faire) et ce qu'ils ont finalement accompli sous la direction des communistes mesure le rôle décisif joué par ces derniers. Les communistes n'ont cependant pas eu besoin de leur faire franchir toute la distance (de fait, les paysans ne l'ont pas franchie) pour bâtir leur victoire avec le matériau paysan. A partir des villageois ils ont fabriqué les troupes de la révolution (la stratégie, ils ont continué à s'en charger eux-mêmes) : c'est à peu près tout et c'est déjà beaucoup. Rien que pour devenir la piétaille de la révolution, il fallait déjà que les paysans fussent transformés, « révolutionnalisés » : c'est ce que les communistes ont su accomplir, en rendant leur mécontentement plus articulé, leur colère plus opérationnelle, bref en les imprégnant de la vision globale (ce à quoi ils parvinrent en généralisant ou en interprétant l'expérience particulière de chacun) et en les encadrant.

Les communistes ont donc fait beaucoup, la masse des paysans a accueilli avec faveur ou enthousiasme nombre de leurs initiatives, au premier rang desquelles la réforme agraire, une partie d'entre eux a milité avec zèle au sein des associations de masse (associations de paysans pauvres, associations de femmes, etc.) ou dans la nouvelle administration villageoise, d'autres ont servi dans la milice, combattu dans l'Armée Rouge, grâce à eux moins en peine de compenser ses pertes que de donner un fusil à chacun de ses soldats, etc. Tout cela est acquis et fait avec la politique (ou l'absence de politique) agraire du *Kuomintang*, comme avec le caractère traditionnel de ses liens (ou de son absence de liens) avec les masses rurales un contraste assez net pour qu'on se dispense d'y revenir et de répéter ici ce qui a été cent fois souligné.

L'expression « *piétaille de la révolution* », — à supposer que je l'aie employée à bon escient, — suggère néanmoins que le contraste n'est pas absolu. C'est cette marge que je voudrais explorer maintenant, au risque de fausser les perspectives. L'accident qui mobilise les paysans plus que ne le font les causes profondes et permanentes de leur exploitation, je crois que les communistes l'ont initialement provoqué. L'approche ou l'arrivée de l'Armée Rouge a d'abord fait fuir ou se terrer les villageois, habitués de longue date à n'attendre rien de bon des soldats. Le temps de se persuader que cette étrange armée ne se conduisait pas comme les autres et les forces de l'ordre étaient là. A ce stade, on ne peut guère

supposer une solidarité entre population locale et pouvoir soviétique (à supposer que ce dernier ait déjà réussi à s'installer) assez enracinée pour que des raisons positives aient incité de nombreux paysans à s'exposer aux représailles inévitables. Au contraire, c'est précisément la crainte des représailles exercées par l'un ou l'autre côté qui a déterminé la conduite du plus grand nombre : choix entre deux dangers (quel est le plus grand ou le plus immédiat ?) plutôt qu'espoir d'un monde meilleur⁽¹³⁾.

Les choses n'en restèrent pas là, ne serait-ce que parce que le régime soviétique réussit à faire la preuve de sa force. Plongés du fait de l'initiative d'autrui en plein cœur de la bataille, mis en demeure d'accomplir des actes qui engageaient (fût-ce celui d'informer ou, au contraire, de garder le silence), les villageois eurent de plus en plus de mal à observer leur règle de conduite éprouvée : se tenir à l'écart du conflit entre les puissants⁽¹⁴⁾. A ce stade et à ce stade seulement, un nombre croissant d'entre eux a dû découvrir des raisons moins négatives de soutenir les communistes et se persuader que ce nouveau pouvoir était préférable à l'ancien. Cette distinction *a posteriori*, n'implique pas encore une véritable liberté de choix. On pouvait renoncer à une neutralité de moins en moins praticable sans pour autant renoncer à la prudence, qui paraissait recommander désormais la coopération plus souvent que l'abstention. Si donc le ralliement au communisme de la majorité a pu s'effectuer initialement en vertu du vieil adage : *cujus regio, ejus religio*, une minorité s'enthousiasmait déjà pour les premières confiscations de terre, en attendant que la réforme agraire confirme ses espérances et convainque les hésitants.

Le processus que je tente de reconstituer ici ne se ramène pas à l'encadrement des masses paysannes par une élite de révolutionnaires professionnels et encore moins à une manipulation de la paysannerie au combat révolutionnaire. Aux yeux des villageois, les révolutionnaires qui l'ont provoquée étaient aussi des gouvernants, — gouvernants différents des autres, mais appuyés comme les autres sur une armée. Bref, la conquête de la paysannerie par les communistes est indissociable de la responsabilité politique et administrative que ces derniers ont exercée à l'intérieur de certaines zones. Au delà des frontières fluctuantes de ces « régions libérées », la contagion n'a pas joué : là où elle n'était pas enrôlée par une élite de révolutionnaires professionnels, la paysannerie chinoise n'a pas participé au combat mené en son nom.

(13) C'est ce que reconnaît sans fard la veuve de Fang Chih-min (l'un des plus illustres martyrs du mouvement communiste du Kiangsi) dans un épisode de la biographie qu'elle lui a consacrée. Y narrer l'échec d'une campagne de déboisement destinée à faire disparaître les abris propices aux embuscades, elle ne songe pas un instant à l'attribuer à des actes de sabotage ou à une quelconque passivité de la part des paysans transformés en bûcherons par les forces de l'ordre, mais uniquement à la terreur que leur inspire une charge de l'Armée Rouge. Pour expliquer, en revanche, l'embrigadement de milliers de bûcherons improvisés, Madame Fang se garde d'invoquer la seule contrainte exercée par les autorités ; elle y ajoute une motivation « positive » : l'appât du gain, — autre nom de la nécessité.

(14) Des exemples de cette attitude sont donnés dans une brochure de propagande qui exalte l'ardeur révolutionnaire des « petits héros rouges » et suggère par contraste la prudence des adultes. Enfants et adolescents font pression sur leur père ou leur frère aîné pour qu'ils s'engagent dans l'Armée Rouge, persuadent les déserteurs de regagner leur unité, crient aux soldats « rouges » de ne pas s'engager sur une route fortifiée, quand aucun des cultivateurs travaillant dans les champs voisins de la route n'a soufflé mot, etc. (*Ch'ih-se hsiao ying-hsiung*, (« Petits héros rouges »), Shanghai, Editions de la Jeunesse, 1933, p. 5, 8-9 et 12.

Il est impossible de prétendre qu'une vocation révolutionnaire plus affirmée qu'ailleurs ou une structure sociale plus inique prédestinait la paysannerie des « régions libérées » à jouer un rôle privilégié dans la révolution chinoise. En gros, le mouvement paysan dirigé par les communistes ne s'est pas implanté là où l'exploitation était à son comble et la tension sociale la plus aiguë, mais là où les dirigeants communistes ont trouvé des conditions stratégiques favorables. Certes, les montagnes, les régions écartées et d'accès difficile, les zones de confins où l'Armée rouge a trouvé un champ d'opération privilégié risquaient d'être aussi les plus pauvres : comparées au fertile Bassin rouge du Sze-chwan, par exemple, la Chine du Nord où les communistes ont mobilisé le plus grand nombre de villageois était nettement défavorisée et la région de Yen-an, en particulier, était franchement désolée et même arriérée. En revanche, le Sze-chwan, dont la contribution au mouvement révolutionnaire fut typiquement élitiste (une proportion démesurée des dirigeants communistes les plus fameux et une proportion démesurément faible des combattants et militants paysans sont issues de cette province, la plus peuplée et la plus grande du pays), comptait à la différence de la Chine du Nord beaucoup plus de fermiers que de petits propriétaires exploitants, le taux de fermage y était beaucoup plus élevé et les abus de la fiscalité foncière beaucoup plus notoires. Quant à la tradition révolutionnaire du Sze-chwan, elle se compare de manière très favorable à celle de la Chine du Nord, au point qu'un dicton fameux assurait : « *le Sze-chwan est toujours la première province à se révolter, la dernière à être pacifiée* ».

Qu'à l'échelle du « pays tout entier (*ch'üan-kuo*) une analyse fondée sur des critères de classe soit impuissante à rendre compte de l'extrême inégalité de la participation paysanne au combat révolutionnaire n'implique pas *a priori* la non-pertinence d'une analyse de cette nature dans les limites des « régions libérées » et avant elles des zones soviétiques. Par définition, le succès d'une participation provoquée ne dépend pas seulement du savoir-faire du provocateur, il est également fonction de l'identité du participant. Opposant plus haut une minorité d'activistes à une majorité passive ou suiviste, je me suis gardé de définir l'une et l'autre sur le plan social : tout simplement parce que je ne suis guère en état de le faire, à partir des indications disparates et insuffisantes dont je dispose. A en juger d'après l'enquête effectuée par Mao Tse-tung dans les districts soviétiques du Kiangsi en 1933, ainsi que d'après quelques rares documents et études relatifs à la période de Yen-an⁽¹⁵⁾, je serais tenté de dire que proportionnellement à leur nombre au sein d'un village donné, les paysans pauvres semblent avoir fourni plus que leur part de combattants à l'Armée rouge et aux milices, et les paysans moyens plus que leur part de cadres au parti et à l'administration. Quant aux paysans riches, ils paraissent nombreux parmi les opposants et les saboteurs, mais aussi, — compte tenu de leurs effectifs réduits, — parmi les cadres et spécialistes d'une administration soucieuse d'utiliser leurs compétences. Ce qui apparaît de façon plus nette que l'appartenance sociale des paysans activistes, c'est le fossé entre les générations, les jeunes villageois de toutes conditions, — à l'exception des fils de propriétaires fonciers !, — fournissant à la révolution ses recrues les plus enthousiastes et les plus nombreuses. Comme si, sans se laisser obnubiler

(15) Le plus éclairant demeure à mon sens : William HINTON, *Fanshen, A Documentary of Revolution in a Chinese Village*, New York, Monthly Review Press, 1966.

par les seules différences d'ordre socio-économique, les dirigeants communistes s'étaient montrés maîtres dans l'art d'exploiter tous les clivages sociaux réels (définis par exemple en fonction de critères d'âge et de sexe) existant à l'intérieur de la société villageoise.

« *A l'exception des fils de propriétaires fonciers* » : l'expression vaut pour la piétaille, mais pour les chefs ? Dans leur majorité, les intellectuels revenus faire la révolution au village après avoir étudié en ville ou à l'étranger étaient précisément fils de propriétaires fonciers ou, comme Mao Tse-tung, de paysans riches. La méconnaissance des réalités agricoles et paysannes dont devaient témoigner, à l'époque du Grand Bond en avant, certains des objectifs et des méthodes par eux imposés aux travailleurs de la terre, incite à mettre en question la précision des souvenirs qu'ils ont conservés de leur enfance villageoise, voire même le degré d'intimité avec les techniques culturelles qu'ils ont pu acquérir alors, ou plus tard au cours de leur jardinage yennais. A un niveau plus banal cependant, la relative familiarité de ces fils de ruraux aisés avec l'existence villageoise les avait rendus plus susceptibles que leurs pairs, privilégiés élevés à la ville, de pressentir les problèmes des masses rurales, avant même qu'ils entreprissent de défendre les intérêts de ces dernières contre cette autre fraction de l'élite rurale qui s'acharnait à perpétuer ses privilèges.

Cette division de la classe dirigeante traditionnelle doit être elle aussi prise en considération (et non pas seulement le combat mené par les communistes en faveur et au moyen des paysans opprimés), lorsqu'on s'interroge sur le caractère paysan de la révolution chinoise. Une division fort classique dans les périodes pré-révolutionnaires, et qui ne fut pas moins lourde de conséquences en Chine qu'ailleurs. Dans la première moitié du XX^e siècle, la classe des exploiters du labour paysan est elle-même en proie à une crise profonde, plus manifeste à vrai dire que l'hypothétique détérioration du niveau de vie de ceux qu'elle exploite. Grignotée par la progression des rivaux qu'ont suscité l'abolition du système des examens et les transformations économiques, sa position dominante est minée par ceux de ses fils qui contestent le système. Le drame qui ébranle la Chine moderne l'affecte en effet plus directement qu'aucune autre classe, il met en question les idéaux qu'elle incarne et suscite de la part de ses membres des réactions extrêmement divergentes, voire franchement opposées. En donnant une éducation moderne à ses fils, cette classe nourrit en son sein les plus furieux de ses ennemis, ceux qui se donneront pour but d'abattre la domination séculaire des propriétaires fonciers. On a vu plus haut que ces héritiers traîtres à leur classe avaient, en règle générale, commencé par renier leur héritage culturel. Outre la souffrance causée par l'abaissement du pays et la révolte contre les iniquités sociales, des raisons plus personnelles ont contribué à l'aliénation croissante de jeunes diplômés qui ne trouvaient pas toujours à employer leurs compétences et n'étaient guère de taille, du moins dans les régions contrôlées par les seigneurs de la guerre, à rivaliser avec des « braves » et aventuriers de tout poil qui leur inspi-raient en général le plus profond mépris. La sécession d'une partie de l'élite a donc été en elle-même un facteur révolutionnaire nullement négligeable, antérieur à l'adoption d'une stratégie rurale par cette élite dissidente.

Dans les zones soviétiques et à une plus grande échelle dans les « Régions libérées », cette élite d'intellectuels révolutionnaires s'est enrichie de nombreux

cadres paysans. Le mouvement communiste n'a pas placé purement et simplement des troupes paysannes sous la direction d'intellectuels : la direction elle-même est devenue d'une certaine manière mixte, faisant place à côté du noyau intellectuel originel, qui s'était déjà renforcé d'ouvriers, aux paysans. Cependant, très peu de paysans accédèrent aux échelons suprêmes d'une organisation rigoureusement hiérarchisée ; ils fourniront en revanche la majorité des cadres de rang moyen et la quasi-totalité des cadres locaux. La formation et la promotion d'un si grand nombre de responsables d'origine paysanne sont à coup sûr impressionnantes, comme a dû être importante la prise en considération par leur intermédiaire des besoins et des vœux des autres villageois. Il n'empêche que cette élite issue de la paysannerie ralliait une hiérarchie déjà constituée, que le parti communiste était à Juichin⁽¹⁶⁾ et à Yen-an un parti de gouvernement et que ces paysans transformés en permanents devenaient du même coup les rouages d'une administration. Ils eurent à transmettre et à faire appliquer des directives pas toujours populaires et, se trouvant placés dans la situation inconfortable qui devait être plus tard celle des cadres de Chine populaire, ils eurent tendance à réagir comme le font aujourd'hui ces derniers. A eux aussi, à eux déjà on reprocha après coup une attitude excessivement autoritaire, quand ils eurent, par exemple, tenté d'imposer à une population réticente l'achat d'une quantité démesurée de bons du Trésor (sans aucun doute nullement démesurée par rapport aux besoins financiers d'une administration régionale dissidente ou autonome, étranglée par le blocus nationaliste) ou la restitution sans remboursement des bons déjà souscrits, à titre de contribution « volontaire » au combat mené par le Parti en faveur des masses. Acculés, certains souscripteurs se suicidaient, d'autres offraient de renoncer à la propriété comme ces contribuables des « zones blanches » qui affichaient leur titre de propriété à un impôt foncier exorbitant. Comme dans la Chine du *Kuomintang* également, — mais sans doute avec une moindre fréquence, — il est arrivé aux paysans de se révolter contre le pouvoir soviétique dans le Kiangsi et contre les percepteurs de l'impôt dans les « Régions libérées » du Nord-Ouest.

A ce point, le terme de « marge » paraît bien malingre (ou hypocrite ou timoré). Le *Kuomintang* n'a pas accaparé tout le legs de la tradition paternaliste et autoritaire de la bureaucratie impériale. Ecorné d'un côté, renforcé de l'autre par l'influence de la tradition lénino-stalienne, ce legs s'est transmis également aux districts soviétiques, puis aux « Régions libérées » et la Chine populaire ne donne pas l'impression d'avoir dilapidé cette part de l'héritage national. Loin d'exprimer uniquement les habitudes invétérées de l'élite chinoise, la parenté entre deux régimes autoritaires reflète aussi celles des masses dominées elles-mêmes, ainsi que les contraintes nées du sous-développement. Nationalistes et communistes travaillaient avec les mêmes masses (un peu plus « arriérées » encore chez les communistes) et devaient surmonter une même contradiction entre ce que souhaitaient ces dernières et certains objectifs prioritaires du mouvement : ne serait-ce que le financement de l'effort militaire requis pour assurer l'unification du pays ou la victoire de la révolution. L'important est précisément que d'autres objectifs fondamentaux du mouvement révolutionnaire exauçaient les vœux les plus chers des paysans (à commencer par la propriété de la terre

(16) Capitale de la République Soviétique chinoise, au début des années trente.

qu'ils cultivaient) et qu'il n'en allait pas de même pour le *Kuomintang*. Que les communistes aient eu bien autre chose en tête que la multiplication des petites propriétés individuelles ne change rien à l'affaire (il sera temps de revenir sur ce malentendu lorsque nous nous demanderons dans quelle mesure les paysans ont été les bénéficiaires de la révolution chinoise). Pour l'instant, il suffit de constater que cette étape de la révolution visait à renverser la domination des propriétaires fonciers sur les masses rurales et que cet objectif convenait parfaitement aux dites masses. Elles se sont en fin de compte ralliées (et une minorité a même activement coopéré) à une entreprise qui les intéressait directement. Un lien privilégié s'est noué entre communistes et paysans. Entre nationalistes et paysans, il ne s'est rien passé, rien que du déjà vu. Décidément, la comparaison entre le dernier des anciens régimes et le mouvement révolutionnaire, loin d'étendre à l'infini la « marge » de ressemblance, nous ramène inlassablement au contraste, un contraste qui nous interdit de dénier toute substance au caractère paysan de la révolution chinoise.

Dès qu'on abandonne la référence au *Kuomintang* pour en revenir au mouvement paysan communiste lui-même, on ne peut plus se dissimuler l'ambiguïté d'une expression telle que « révolution paysanne ». Même quand elle bénéficie de l'assentiment de la majorité, une révolution est toujours le fait d'une minorité : la révolution chinoise ne contredit pas cette loi. Lénine estimait que laissé à lui-même, le prolétariat industriel ne dépasserait pas le stade du *trade-unionisme* et qu'il était donc nécessaire de lui insuffler de l'extérieur la vision révolutionnaire indispensable à l'accomplissement de son rôle d'instrument de l'histoire. Moins suspects que lui de « substitutisme politique » (pour parler comme Trotsky) et moins tentés par le blanquisme, ses disciples chinois n'en sont pas moins restés pour l'essentiel fidèles à sa stratégie. S'il faut choisir, je privilégierai en Chine aussi, — à un degré moindre pourtant qu'en Russie, — le rôle joué par l'élite révolutionnaire, au détriment de celui qu'ont accompli les masses. Immergée dans l'océan rural, une infime minorité d'intellectuels a mobilisé au service de la révolution des paysans jusqu'alors englués dans des revendications particularistes ou passéistes.

Après le triomphe de la révolution sur l'ensemble du pays, les vainqueurs n'ont ni oublié ni abandonné les paysans. Mais leur attitude à l'égard de leurs complices de la veille est désormais dominée par une contradiction fondamentale.

D'une part, leur sympathie pour le monde paysan va bien au-delà de la simple reconnaissance du souvenir des épreuves partagées et des exploits accomplis ensemble. Ce n'est pas vrai de toute l'équipe dirigeante, mais ce l'est à coup sûr du dirigeant suprême. Mao Tse-tung a manifesté en tant d'occasions l'intérêt particulier qu'il portait au sort des masses rurales, il a proclamé si fort sa volonté de réduire les inégalités entre « seigneurs de la ville » et villageois que cet intérêt a fini par ressembler à une prédilection : une prédilection qui explique pour une part non négligeable la fortune du maoïsme en tant qu'idéologie tiers-mondiste préoccupée de la condition des plus déshérités, et paraît suspecte à un certain nombre d'esprits progressistes et de marxistes « classiques » qui croient y déceler un goût mal dissimulé pour des valeurs conservatrices comme l'attachement à la terre (on dirait ailleurs le clocher), voire même une fascination obscurantiste.

Il n'empêche que ces dirigeants philo-paysans sont tout autre chose que des dirigeants paysans et c'est bien ce qui fait problème. La mission dont les chefs de la révolution se sont de tout temps considérés comme investis et qu'ils peuvent enfin entreprendre pour de bon, à savoir l'industrialisation d'un pays rural, implique de perpétuer sous une forme nouvelle le recours à l'instrument paysan : l'immense réservoir de mécontentement que les communistes ont su mobiliser pour abattre l'ancien régime, c'est aussi l'immense réservoir de force de travail qu'ils s'emploient désormais à mobiliser pour réaliser l'accumulation primitive. Ils pensent la mobiliser de façon plus efficace (c'est-à-dire à la fois la rendre plus productive et prélever davantage) en collectivisant l'agriculture. Seul ce second point est imputable à leurs convictions et donc à la variété particulière de révolutionnaires qui a accompli la révolution en Chine. Car sur le premier point, on imagine mal de quelle autre manière eût pu s'y prendre n'importe quelle espèce de révolutionnaires, communistes ou non, sauf à se résigner pour son pays et son peuple à un destin rural : puisque en tout état de cause l'aide extérieure demeurerait limitée, remboursable et, on l'a vu, révocable. Bien entendu, les dirigeants ont pris plus aisément leur parti d'imposer les conséquences de cette nécessité aux masses que celles-ci de les subir.

Il eût pu en aller autrement si les deux termes de la contradiction que nous venons d'esquisser avaient pesé d'un poids égal. Mais les inclinations subjectives de certains dirigeants n'ont pu prévaloir sur les exigences de l'accumulation : elles ont tout au plus incité à multiplier les correctifs et adoucissements de tous ordres à la dure réalité, qui demeure le financement de l'industrialisation à l'aide de la plus-value extorquée aux travailleurs des Communes populaires rurales. Ces réformes sectorielles, qui ont concerné des domaines aussi importants que l'enseignement ou la santé publique, ont commencé de mettre à la disposition des villageois une partie des services dont bénéficiaient les citadins. Immense, en outre, est la charge symbolique de certaines institutions d'inspiration philo-campagnarde, telle que la « médecine aux pieds nus ». Mais enfin on ne voit pas que les innovations maoïstes les plus vantées et les réformes sectorielles les plus efficaces aient aboli ou suffissent en elles-même à compenser la discrimination qui frappe les salaires et revenus agricoles. Quiconque réussit à se faire embaucher comme manoeuvre dans une usine de la ville ou décroche un emploi de balayeur au service d'une municipalité et d'un « comité révolutionnaire » urbain devient automatiquement un privilégié par rapport à 95% des travailleurs de la terre.

Sans être moins sensibles que Mao aux inégalités dont ils demeurent victimes, les paysans considèrent d'abord les variations dans le temps de leur propre condition. Nul doute qu'ils n'aient accueilli comme une libération l'acte d'importance historique par lequel la révolution victorieuse les affranchissait de la domination séculaire des propriétaires fonciers. Le terme même de « libération » n'a dû leur devenir vraiment intelligible que du jour où, grâce à la réforme agraire, — à elle seule une véritable révolution, — il prit un sens concret pour eux. Mais aux yeux de la majorité des paysans la collectivisation a sans doute compromis de façon désastreuse les bénéfices de cette libération éphémère. Ils ont dû considérer qu'on leur retirait d'une main ce qu'on venait de leur donner de l'autre, — après avoir déjà, par le biais des livraisons obligatoires de céréales à prix imposé, réinstauré au profit de l'Etat un fermage déguisé.

Cette interprétation paraît confirmée par l'extrême attachement des paysans au résidu de propriété individuelle que représente, depuis la collectivisation, le lopin privé. Les dimensions de ce lopin et, à certains moments, son existence même ont été périodiquement remises en question, au gré des fluctuations d'une politique à peu près aussi difficile à influencer que l'était, avant la révolution, la conduite du propriétaire foncier ou du chef de village. Néanmoins, les paysans ont réussi à influencer les décisions du pouvoir : en renâclant devant des normes de travail excessives, en sabotant un sarclage mal rémunéré, en abattant le bétail appelé à devenir propriété collective, puis en nourrissant mal les bêtes de la coopérative (en 1956), voire en chapardant les récoltes de la Commune (en 1958-1959), etc. Parfois rapprochés et souvent brutaux, les virages de la politique agraire ont ponctué l'alternance de « campagnes » d'accélération de la collectivisation, d'encadrement et de mobilisation des masses rurales, de contrainte accrue, de recours privilégié aux stimulants moraux de l'effort humain, etc., et de périodes de « consolidation », terme qui masque souvent une retraite, propice aux concessions, à la prise en considération des stimulants matériels, à l'octroi de « petites libertés », à l'extension du lopin privé, etc.

Cette alternance n'est pas le signe de relations harmonieuses entre travailleurs de la terre et révolutionnaires au pouvoir. Elle résulte des divergences et des luttes d'influence entre ces derniers, mais à un autre niveau elle est fille de l'impatience du planificateur et des compromis que lui imposent les difficultés, voire les crises nées de cet excès d'impatience et du mauvais vouloir des producteurs. Ou bien la hâte du planificateur procède uniquement du sentiment d'urgence que lui inspire une meilleure connaissance de la situation démographique et économique du pays, et dans ce cas la contradiction qui l'oppose au producteur agricole illustre avant tout le conflit banal entre intérêts à court terme et l'intérêt à long terme de la paysannerie. Le problème devient alors un simple problème de rythme *optimum* et d'équilibre : la seule chose à déplorer du point de vue de l'intérêt bien entendu des paysans est que ce rythme ait été parfois excessif, irréaliste et finalement générateur de déséquilibres, de crise et de recul. Ou bien, comme maint indice paraît le suggérer (investissements pour la bombe atomique et le satellite artificiel, mais aussi par exemple attermoissements initiaux, inspirés moins par l'orthodoxie marxiste que par chauvinisme, qui ont fait perdre un temps précieux dans la lutte contre l'emballement démographique), le combat contre la misère n'explique pas seul la hâte et les exigences du planificateur⁽¹⁷⁾, lequel exploite aussi le labeur des masses pour assurer la puissance et la grandeur de la nation. En ce cas, il paraît difficile de tenir la libération de la paysannerie pour la visée fondamentale de cette révolution. Lorsque les deux objectifs (national et paysan) de la révolution entrent en conflit, mon sentiment est que le premier l'emporte. A mes yeux du moins, cette révolution « communiste » est moins une révolution sociale que nationale : en ce sens elle contredit moins le *Kuomintang* qu'elle ne

(17) Le planificateur a bon dos : pour simplifier, je feins d'oublier que cette hâte a été beaucoup moins le fait des planificateurs eux-mêmes, avocats assez constants d'une croissance plus équilibrée et plus lente, que des « politiques », à commencer par Mao Tse-tung. Ce qui m'intéresse ici, précisément, c'est d'identifier le révolutionnaire au pouvoir en tant que planificateur.

l'accomplit. Le « bien-être du peuple » importe davantage aux communistes, mais même pour eux il vient après le principe du nationalisme⁽¹⁸⁾.

La visée est une chose, le résultat de la révolution en est une autre : il est temps, au bout d'un quart de siècle, de se poser le problème cher à Marc Bloch de la « définition par l'aboutissement ». La révolution a instauré l'ordre dans les campagnes : les villageois ne redoutent plus aujourd'hui les incursions des bandits ou des armées locales. Elle a élevé le niveau de vie moyen des paysans : modeste par rapport à ce qu'on affirme souvent, ce progrès est vital, puisque la plupart des travailleurs de la terre paraissent manger à leur faim et sont beaucoup mieux vêtus que ceux de la génération précédente. Grâce à la réduction des inégalités sociales, ce sont les plus démunis, ceux qui vivaient dans la misère, qui ont le plus bénéficié de la révolution. Réapparu au lendemain du Grand Bond en avant, le spectre de la famine s'est considérablement éloigné durant la seconde moitié de cette histoire de vingt-six ans, celle qui a vu l'agriculture chinoise démarrer enfin pour de bon. La civilisation technique a fait une percée en direction du village et des champs : tracteurs, camions, électricité, radio, c'est tout cela aussi la révolution pour les masses paysannes. Un communiste yougoslave peu suspect de complaisance pour le stalinisme qu'il a combattu jusque dans une prison de l'Oural a observé dès 1930 la fascination que le machinisme exerçait sur les paysans⁽¹⁹⁾ : comme si, n'apportant qu'une correction partielle à la fameuse définition-programme du socialisme selon Lénine (« les soviets, plus l'électrification »), ils identifiaient le socialisme à l'œuvre à « la terreur, plus les machines ». Pourquoi les paysans chinois, qui ont été beaucoup moins cruellement traités que les paysans soviétiques, n'auraient-ils pas été eux aussi éblouis par la magie des machines, prometteuses de mieux être ?

L'espoir d'une vie meilleure incarné par la diffusion des techniques : nous voilà aux antipodes de la pensée-mao-tse-tung. A part la réduction des inégalités sociales, les progrès que nous venons d'évoquer rapidement sont, en effet, de même nature que ceux que le capitalisme a prodigués dans les campagnes d'Occident. Le bilan des changements accomplis dans des domaines moins sordidement matérialistes, comme l'idéologie et la politique, est à la fois plus modeste et plus ambigu. L'entreprise de transformation des mentalités rurales est nécessairement une œuvre de longue haleine. Il est donc inévitable qu'elle impressionne jusqu'ici plus par son ambition et sa persévérance que par les succès qu'elle a déjà eu le temps d'enregistrer et qui ont été obtenus au prix d'une nouvelle forme d'asphyxie. Quant aux formes inédites de participation des masses rurales à la vie politique⁽²⁰⁾, elles sont allées de pair avec des formes neuves elles aussi de domination de l'élite sur les dites masses rurales. Comparée à l'ancienne, la domination nouveau style est beaucoup plus pesante et beaucoup moins injustifiée : une bienveillance envahissante et tatillonne a succédé à l'indifférence des exploiters de naguère, qui assurait une certaine latitude aux exploités.

(18) Bien-être du peuple et nationalisme représentent deux des « Trois Principes » de Sun Yat-sen, ancêtre commun des révolutionnaires ennemis. L'autre principe, rappelé ici pour mémoire, était la démocratie.

(19) Anton CILIGA, *Au pays du mensonge déconcertant*, Paris, 2^e édition, Plon, 1950, p. 66-67.

(20) James R. TOWNSEND, *Political Participation in Communist China*, Berkeley et Los Angeles, University of California Press, 1967.

Un régime plus efficace et plus oppressif : la comparaison vaut non seulement avec l'ancien régime chinois, mais aussi bien par exemple avec l'Inde contemporaine. Les dirigeants de l'Inde indépendante ont admis plus tôt que les communistes chinois la nécessité de planifier les naissances, mais ces derniers ont fait beaucoup plus que rattraper leur retard : une propagande obsessionnelle, une pression sociale contraignante, des mesures discriminatoires à l'encontre des familles nombreuses, etc., ont commencé d'imposer à une partie des masses rurales des pratiques auxquelles elles ne seraient pas venues d'elles-mêmes et qui correspondent à leur intérêt bien compris. Cet exemple ne vise qu'à rappeler l'étroitesse de la marge des possibles et l'inanité des jugements de valeur inspirés par ce que les Chinois appellent notre individualisme. Tenir pour oiseuses et ethnocentriques les appréciations portées sur la révolution chinoise au nom d'axiomes comme la primauté de l'individu, propres non pas même à la tradition occidentale, mais aux derniers siècles de l'histoire de l'Occident, n'implique en revanche nulle adhésion à un déterminisme selon lequel la voie chinoise (ou maoïste) était la seule possible, l'unique réponse non pas même appropriée, mais imposée par le poids de la tradition nationale d'une part, les conditions objectives du moment et du milieu d'autre part. Entre une démocratie impossible et le totalitarisme qui s'est finalement instauré, les dés étaient pipés. Mais de l'une à l'autre, combien de variétés et de degrés de régimes autoritaires !

Conclusion

Pour nous résumer : une épithète (*paysanne*) non dénuée de fondement, mais ambiguë et subordonnée à l'autre (*nationale*), laquelle est aussi banale qu'incontestable. Banale au point qu'on ne peut guère s'appuyer sur elle pour distinguer la révolution chinoise des innombrables mouvements nationaux du Tiers Monde.

Elle s'en distingue de façon partielle, ne serait-ce que parce que la « bourgeoisie » rurale ou urbaine est demeurée influente dans la plupart des pays qui ont conquis leur indépendance, comme l'Algérie par exemple, alors qu'en Chine l'ancienne classe dirigeante a été renversée et remplacée par une ébauche de classe bureaucratique, qui recrute dans les masses populaires, paysannerie comprise. Sans doute, les révolutionnaires chinois affirment-ils la nécessité d'une lutte permanente contre la bourgeoisie, mais on ne peut prendre leurs déclarations au pied de la lettre, puisque la « bourgeoisie » telle qu'ils l'entendent a bel et bien été éliminée. Leur langage codé dissimule l'ambiguïté de leurs relations avec la paysannerie, qui n'assume pas complètement le projet révolutionnaire qu'ils poursuivent en son nom. Les rapports de la couche ou classe bureaucratique en voie de formation avec les masses constituent à coup sûr un problème beaucoup plus réel que le fantôme d'une classe abattue. Lorsqu'il dénonce et combat la hiérarchisation et la stratification renaissantes, lorsqu'il déclenche d'incessants « mouvements de rectification » anti-bureaucratiques, Mao Tse-tung tente avec des moyens inadaptés de prévenir ou de freiner une évolution qui l'inquiète. Une fois acculé, il choisit ou se résigne (ce qui est encore une façon de choisir), comme il l'a fait après les Cent Fleurs et au lendemain de la révolution culturelle : mainte-

nir ou rétablir le monopole du parti et donc l'incrustation de cadres qu'il avait eu la velléité de secouer ou de déloger s'impose alors comme le moindre mal. Souvent salués comme le signe ou la promesse de nouvelles conquêtes révolutionnaires, les soubresauts qui ont ponctué cette brève histoire de vingt-cinq ans sont bien davantage la confirmation et la conséquence de ce qu'en langage maoïste on pourrait appeler des « contradictions » non résolues. Ces difficultés non surmontées sont liées certes à la nature du régime, mais aussi, comme le régime lui-même, à la réalité sociale paysanne dans laquelle se débat et s'engluie l'importun aiguillon des cadres, vecteurs du virus prométhéen. Il est douteux que Mao, — au demeurant moins Prométhée que Prophète, ce qui n'arrange rien, — soit satisfait d'une paysannerie fort imparfaitement « révolutionnarisée », probable qu'il s'irrite des dures contraintes avec lesquelles elle bride son impatience. Paysanne, la révolution chinoise l'est sans nul doute en ce dernier sens, tautologique : par leur poids et leur relative inertie, les masses rurales continuent d'exercer une pression déterminante.

Voilà qui enfonce davantage encore la lourde Chine dans le Tiers Monde ! Quelles que soient les différences entre la révolution chinoise et les révolutions partielles ou prétendues que notre temps a multipliées d'un bout à l'autre des trois continents de la faim, je crois en effet qu'on risque de mieux saisir sa nature en commençant par la rattacher à son époque et à sa catégorie. Moins distincte que typique, elle incarne le grand bouleversement révolutionnaire qui affecte sous nos yeux les dernières nations paysannes, ces laissées pour compte de l'histoire. Cette troupe de damnés à laquelle il est naturel que la Chine révolutionnaire entende montrer le chemin, elle s'y assimile aussi à son corps défendant : par les difficultés qu'elle éprouve à briser le cercle vicieux du sous-développement. Le bilan d'une révolution nationale réussie que j'ai esquissé plus haut est unilatéral : il oppose une nation revigorée à une nation qui semblait à bout de souffle. Mais le triomphe du nationalisme implique aussi la modernisation économique. Cette tâche n'est pas de celles dont on vient à bout en un quart de siècle, à l'échelle d'un sous-continent surpeuplé. En dépit de tout ce qui a été accompli, — et qui n'est pas tout-à-fait ce qu'ici et là on tient pour acquis, — on ne peut pas encore affirmer que la course entre progrès économique et progression démographique est définitivement gagnée, ni que la Chine se tirera d'affaire seule. Qu'elle y parvienne ou non, la fidélité à un nationalisme replié sur soi profite désormais moins à la nation chinoise qu'un nationalisme ouvert aux influences étrangères. Le triomphe du nationalisme implique son propre dépassement. Il passe aussi par l'acceptation de la banalité à laquelle condamne la victoire. Cette banalité, la révolution chinoise l'a refusée plus longtemps que ne le font d'ordinaire les révolutions victorieuses, privilégiant du même coup le processus révolutionnaire au détriment des accomplissements révolutionnaires. Cet ordre de priorité paraît aujourd'hui renversé et risque de l'être encore plus nettement demain, étant entendu que la banalité vers laquelle on s'orienterait alors est une banalité tiers-mondique, une marche vers la modernité qui ne peut en tout état de cause reproduire la voie suivie par l'Occident capitaliste.

Lucien BIANCO,
Etats-Unis,
1975

L'HISTOIRE DES TECHNIQUES, MOYEN DE COMPRENDRE LA SOCIÉTÉ

L'histoire des techniques peut-elle nous aider à comprendre la société où nous vivons ? Ni plus ni moins que n'importe quelle discipline historique : histoire sociale, économique, culturelle. Les sociétés sont en effet comparables à des êtres vivants : comme eux, elles ne cessent de se transformer, et chacune des étapes de leur évolution est tributaire de l'étape antérieure, mais en partie seulement. En d'autres termes, il est vain de vouloir expliquer la totalité d'une société par son passé ; mais il est tout aussi vain de prétendre comprendre et juger une société sans tenir compte de son passé. Ainsi, l'histoire permet de « relativiser » l'idée que nous nous formons du monde où nous vivons.

A ce « relativisme » que je juge salubre, l'histoire des techniques pourra concourir au même titre que d'autres disciplines historiques, pourvu que soit évité le piège de l'érudition pure et simple. Le mot « technique » peut avoir des sens très divers ; toutefois, même si nous l'employons dans son acception la plus étroite (méthode de production artisanale ou industrielle de biens économiques), on doit constater, à la réflexion, que toute technique est le reflet d'une mentalité, mais aussi qu'elle exerce une influence peu négligeable sur l'évolution des mentalités. Elle exerce aussi, très évidemment, une action considérable sur l'évolution économique et par conséquent sociale. On pourrait penser qu'il s'agit là d'une observation banale. Chaque jour, pourtant, il nous est donné de constater qu'une grande partie de l'opinion publique ne s'en avise pas ou n'en est pas convaincue.

Cette interférence entre les phénomènes techniques et les autres phénomènes sociaux peut cependant être observée sans difficulté. Nous allons essayer de le montrer par des exemples empruntés à l'histoire de nos régions.

L'exploitation du charbon de terre commence chez nous au début du XIII^e siècle. Au début, on se contente d'extraire les couches superficielles. Mais très vite, on creuse un puits pour atteindre le gisement. Dès lors se pose le problème de l'exhaure, c'est-à-dire de l'évacuation des eaux souterraines. Dès le XIII^e siècle, on utilise à cette fin des conduits en pente, partant des travaux souterrains pour aboutir dans une vallée voisine d'altitude inférieure (on nomme ces conduits *araines* au pays de Liège, *saiwes* au pays de Charleroi, *escors* dans le Borinage). Ainsi, la création d'une houillère suppose des travaux de premier établissement coûteux et improductifs dans l'immédiat ; par contre, l'extraction elle-même s'opère de la manière la plus économique possible, sans boisage destiné à prévenir les éboulements, au moyen de galeries creusées dans le charbon, et jamais à travers les morts terrains. Ces particularités techniques se reflètent dans l'organisation économique et sociale de l'industrie charbonnière : à l'époque où la plupart des entreprises sont familiales, les houillères sont exploitées par des sociétés

de *comparchoniers* ; mais les associés sont souvent, au moins en partie, les ouvriers eux-mêmes.

Mais l'accroissement des besoins en combustible rend caduc ce type d'exploitation ; il faut trouver des techniques d'exhaure plus efficaces ; à partir du début du XVIII^e siècle, on utilise la « pompe à feu » inventée en 1711 par l'Anglais Newcomen. Ce sont les Liégeois qui, les premiers sur le continent, ont expérimenté la machine de Newcomen (1720) ; dans la suite, ils ont construits de nombreux appareils de ce type, en particulier pour les houillères du Borinage. Mais leurs propres exploitations charbonnières n'utilisent que rarement la « pompe à feu ». Il faut chercher la raison de cet apparent paradoxe dans les particularités du droit minier liégeois : c'est aux propriétaires du sol qu'il appartient d'entreprendre ou de concéder l'exploitation du sous-sol ; c'est pourquoi, en raison du morcellement de la propriété foncière, les charbonnages liégeois restent de petites entreprises, insuffisamment puissantes pour supporter le coût de la modernisation. Par contre, dans le Borinage, où le droit d'exploiter est concédé par les seigneurs justiciers, les concessions correspondent souvent au territoire des seigneuries ; elles sont suffisamment étendues pour permettre l'emploi onéreux d'une « machine à feu ». Mais en raison du coût de cet appareil, on voit, au sein des associations de *comparchoniers*, l'influence des bailleurs de fonds se renforcer au détriment des simples ouvriers : l'organisation économique de l'industrie charbonnière se rapproche du mode capitaliste. Ce système va triompher sous l'empire de la loi française du 21 avril 1810, qui reste aujourd'hui encore la base de notre législation minière. Cette loi en effet est conçue et surtout appliquée de manière à imposer l'emploi des techniques d'exploitation les plus modernes. Désormais, les charbonnages s'équiperont progressivement de machines nombreuses et plus puissantes, utilisées les unes pour l'extraction, d'autres pour l'exhaure, les dernières enfin pour l'aération. La ventilation des travaux sera assurée plus efficacement grâce au creusement de deux puits ; l'extraction se fera de manière plus rationnelle à partir de *bacnures*, creusées indifféremment à travers le gisement ou les terrains improductifs mais où pourront circuler, sur des voies ferrées, des wagonnets tirés par des chevaux. Ces modifications techniques améliorent, au moins en principe, à la fois le rendement et les conditions de travail et de sécurité ; mais elles supposent des investissements coûteux et font passer l'industrie extractive sous le contrôle d'entrepreneurs de type capitaliste. L'évolution technique, une fois de plus, conditionne l'évolution économique.

Notre histoire industrielle fournit un autre exemple frappant d'interférences de ce type. A la fin de l'ancien régime, à Liège (comme à Charleroi), l'industrie cloutière alimente un grand commerce d'exportation. Cette activité économique est organisée sur le modèle du « capitalisme marchand » déjà pratiqué dans les grandes villes manufacturières du moyen âge. Des négociants achètent du fer en barres soit dans le Luxembourg, soit dans l'Entre Sambre et Meuse ; à leur frais (moyennant une rémunération à la pièce), ce fer est débité en baguettes dans de petites usines mécaniques (les fenderies), puis forgé en clous dans les petites forges manuelles des cloutiers dispersés dans de nombreux villages du pays de Herve. Rassemblés dans les entrepôts des marchands, les clous sont alors vendus aux chantiers navals hollandais qui les utilisent à la fabrication des bateaux. Mais les Hollandais ont pour coutume d'adjuger aux enchères publiques, à un seul fournisseur, la com-

mande des clous dont ils ont besoin pour une année entière. Dans ces conditions, l'industrie cloutière liégeoise est soumise à des contraintes économiques extrêmement sévères. Le bénéfice unitaire est faible ; le prix de revient est grevé par les transports (entre le Luxembourg et Liège, entre Liège et les ports hollandais), par les taxes que perçoivent les Pays-Bas autrichiens et les Provinces-Unies soit à l'exportation des fers luxembourgeois, soit au transit ou à l'entrée des clous. Il suffit qu'un marchand soit évincé de la fourniture des clous de marine à fournir aux Hollandais pour condamner au chômage la main-d'œuvre qu'il emploie. Plus que les négociants qui pratiquent le commerce d'import-export et diversifient ainsi leurs sources de revenus, les ouvriers sont victimes de cette situation ; ils réagissent par des mouvements de protestation accompagnés de grèves, pour obtenir la garantie du niveau de leurs salaires et une suffisante stabilité d'emploi. Le gouvernement se préoccupe du problème. Deux solutions, théoriquement, s'offrent à lui. La première est technique ; elle consiste à adopter les méthodes sidérurgiques modernes, alors en voie de généralisation en Angleterre. Fabriquer de la fonte au coke, l'affiner à la houille est en principe à la portée de l'industrie liégeoise, qui dispose de ressources charbonnières considérables. Du coup, la principauté se libère de sa sujétion à l'égard de la métallurgie luxembourgeoise, épargne le coût des transports entre le Luxembourg et le pays de Liège, produit du fer à meilleur compte dans la mesure où le charbon de terre est de beaucoup meilleur marché que le charbon de bois. Le prix de revient ainsi réduit, une hausse des salaires aurait été possible. Mais il s'agit là d'un simple « futurible » ; les Liégeois négligent la solution technique pour adopter une solution économique : d'autorité, les marchands sont embrigadés en une société seule habilitée à soumissionner pour la fourniture des clous de marine aux Hollandais ; cette commande, répartie entre tous les marchands associés, pourra ainsi procurer du travail à la totalité de la main-d'œuvre ; de plus, la constitution de stocks de matière première permettra d'éviter le chômage qu'entraîne en hiver par suite de gel, l'arrêt des fenderies privées d'énergie motrice. On doit évidemment se demander pourquoi les Liégeois n'ont pas suivi l'exemple anglais, alors que leur intérêt évident les y incitait. L'explication ne peut être qu'hypothétique ; il est vraisemblable que des raisons d'ordre culturel, économique ou social ont détourné les industriels du pays de Liège de s'engager à ce moment, — vers 1765, — dans la voie de la métallurgie moderne. Ainsi, un progrès technique possible et opportun a été ajourné pour des motifs qui tiennent à l'ensemble des structures de la société liégeoise.

Il me reste à conclure. Il m'était demandé de dire comment, à mon sens, l'histoire des techniques peut contribuer à une meilleure intelligence du monde contemporain. Je pense qu'elle le peut de deux manières. D'une part, l'histoire nous montre que le phénomène technique conditionne et est conditionné par d'autres phénomènes (culturels, sociaux, économiques) et nous met en garde contre les explications univoques en matière sociologique ; d'autre part, l'histoire des techniques, comme toute discipline historique, « relativise » l'image que nous nous faisons de notre monde en nous fournissant, pour le comprendre, à la fois un point de départ et un point de comparaison.

Georges HANSOTTE,
Conservateur des Archives
de l'Etat à Liège

LE ROLE DE L'ARCHEOLOGIE INDUSTRIELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Qu'est-ce que l'archéologie industrielle ? Quelles sont ses relations avec la connaissance du passé ? avec l'enseignement de l'histoire ?

La notion d'archéologie industrielle s'est imposée en Angleterre dans les années 1950. En Belgique, elle nous est devenue familière depuis 1972 ou 1973. En réalité, que ce soit en Angleterre ou en Belgique, bien des chercheurs ont fait de l'archéologie industrielle avant que l'expression n'apparaisse.

Comme toute archéologie, l'archéologie industrielle étudie les vestiges matériels. Elle est une discipline nécessaire à l'histoire puisqu'elle complète les témoignages écrits du passé par l'analyse des objets. On a déjà beaucoup discuté de ses limites chronologiques. Pour certains, il faut remonter, pour l'étude des artefacts de l'industrie, jusqu'aux plus anciens d'entre eux, c'est-à-dire jusqu'au paléolithique. Des auteurs, tel un spécialiste aussi averti que Maurice Daumas, estiment, par ailleurs, qu'aucune rupture essentielle n'est intervenue dans l'évolution technologique même aux XVIII^e et XIX^e siècles, à l'époque que l'on qualifie généralement de révolution industrielle. Pourtant, en Belgique, quand nous avons cherché à délimiter le champ de l'archéologie industrielle, nous avons choisi de commencer au XVIII^e siècle d'abord parce que la force énergétique de la vapeur nous a paru introduire une césure du moins par l'ampleur et les répercussions de ses conséquences sur la vie économique et sociale, ensuite parce que les témoignages de l'industrie nouvelle des XVIII^e et XIX^e siècles, — tant les machines que les bâtiments industriels, — ont été pratiquement délaissés et sont en cours de disparition complète. La Belgique qui a fabriqué un si grand nombre de machines à vapeur au XIX^e n'en conserve par exemple aucune du début du siècle. Pour les bâtiments industriels, ils ont disparu pour faire place à d'autres, ou bien ils sont en ruine ou en voie de démolition. Certes, le complexe social du Grand-Hornu a été sauvé grâce à l'intervention d'un architecte mais il s'agit là d'une exception et, — insistons-y, — la plupart des constructions industrielles ne méritent pas d'être conservées. Pourrait-on, grâce à quelques conservations bien choisies, préserver des types qui caractérisent à la fois le plus commun et le plus rare ? Le plus commun, c'est ce qui faisait le quotidien, ce qui a influencé au maximum un chacun. Le plus rare est intéressant par sa date soit parce qu'il a été le premier d'un style déterminé ou le premier à user d'un matériau nouveau. Il est rare de rencontrer une bâtisse utilitaire sauvée par son esthétique comme le Grand-Hornu. Pour le reste, des photographies, des films devraient suffire. Certes, ces démarches devraient être précédées par l'enquête systématique.

M. Buchanan, l'un des meilleurs spécialistes anglais de la discipline, distingue quatre étapes : 1) le répertoire systématique ; 2) le *survey*, c'est-à-dire la description qui doit nécessairement comporter les mensurations, une datation

et des photographies ; 3) le *record*, à savoir la notification dans un fichier systématique, centralisé si possible ; 4) la conservation ou la restauration.

Aussi, le *Centre d'Archéologie Industrielle*, A.S.B.L. formée en Belgique en janvier 1975, s'est-il donné pour objet « *l'étude scientifique de tout paysage, bâtiment, outillage ou fabricant et de tout document filmé qui s'y rapporte, le point de départ de cette étude est la révolution industrielle* » et a-t-il commencé par établir une fiche systématique qui pourrait servir à dresser un répertoire.

Le recours à l'iconographie ancienne est absolument nécessaire dans un pays comme la Belgique où la densité industrielle particulièrement forte a provoqué la disparition de couches successives des constructions utilitaires ; ces transformations sont aussi inhérentes à la dynamique propre de la croissance de plus en plus rapide née de la révolution industrielle. Il subsiste encore de nombreux bâtiments du XIX^e siècle mais ils ne figurent dans aucun répertoire. Ça et là, des études sont publiées, des cercles d'amateurs se forment : ce serait œuvre utile d'en dresser la bibliographie. Pour l'outillage et les machines, il y en a dans des musées et dans des collections privées. On y trouve également des maquettes qui permettent de conserver facilement des ensembles de trop grand format. Malgré leur intérêt, elles ne valent pas les pièces originales. Et, tous les jours, des outils ou des machines anciennes disparaissent, vendues comme ferraille à cause de leur vétusté sans que leur valeur historique soit prise en considération. Pourtant, depuis ces dernières années, des collections nouvelles sont formées et l'on peut affirmer que les listes dressées en 1975 lors de l'exposition « *Le règne de la machine - Rencontre avec l'archéologie industrielle* » à Bruxelles au Passage 44 sont actuellement incomplètes⁽¹⁾. Des expositions spécialisées à Bois-du-Luc sur les charbonnages, à Maffle sur les carrières de pierre, à Tournai notamment sur les fours à chaux et sur la bonneterie, — nous nous limitons à la partie francophone du pays, — permettent de rendre compte des progrès en la matière⁽²⁾. Ajoutons-y des musées nouveaux comme à Marchienne-au Pont, à Tamines, à la F.N. à Herstal⁽³⁾ ou en gestation comme à Warneton sans compter les collections privées que des émissions de télévision consacrées à l'archéologie industrielle ont fait connaître.

(1) Le catalogue de l'exposition comporte une longue introduction sur les « *Sources et méthodes* » avec une riche bibliographie qui reste encore la meilleure introduction sur le sujet dans nos régions. On peut encore l'acquérir au Crédit Communal de Belgique, Centre Culturel, 44, boulevard Pachéco, Bruxelles.

(2) Cf. les catalogues : *Bois-du-Luc, Cité vivante, Histoire-archéologie-architecture industrielles*, Centre hennuyer d'histoire et d'architecture industrielles, Haine-Saint-Pierre, 1976 ; — *L'industrie de la pierre, de l'Ancien Régime à nos jours*, Maison communale de Maffle, 1976 ; — *Jeune Chambre Economique de Tournai* ; — *Les doigts dans l'engrenage ou Ceux qui ont fait tourner Tournai*, Maison de la Culture de Tournai, 1977.

(3) F.N. : Fabrique nationale ex Fabrique nationale des armes de guerre, fondée en 1818. Un musée y a été inauguré, le 25 mai 1977, sous la responsabilité de M. Claude GAIER.

Pour Marchienne-au-Pont, voir M. REVELARD, *Un cercle régional d'archéologie industrielle à Marchienne-au-Pont*, dans *Centre d'Archéologie industrielle - Informations*, 1^{re} année, n° 2, 1975, pp. 23-24 (publication épuisée).

A Tamines, en mai 1977, M. Georges HELDENBERG a réalisé, au Lycée royal, une exposition « *Des Machines et des Hommes* ».

A l'instigation notamment de M. Jean-Marie DUVOSQUEL, la Société d'Histoire de Comines-Warneton et de la région est en train d'installer un musée dans les locaux de la Brasserie Van Windens. Y seront conservés l'appareillage de la brasserie mais aussi des objets et documents concernant le textile et la briqueterie.

Parmi les musées, mention particulière doit être faite du *Musée du Fer et du Charbon* à Liège, du *Musée de Verre* à Charleroi ainsi que du *Musée de la Vie Wallonne*. Les deux premiers sont nés de collections personnelles formées depuis longtemps par les deux précurseurs qu'ont été René Evrard et Raymond Chambon. La richesse du troisième n'est plus à souligner⁽⁴⁾.

A côté des machines et des usines où elles ont fonctionné, il subsiste d'autres vestiges matériels de l'économie industrielle. L'infrastructure des moyens de communication caractéristiques du XIX^e siècle est, elle aussi, en voie de disparition. Les canaux anciens ont été élargis, les vieilles écluses sur les cours d'eau sont peu à peu remplacées, tout le réseau des chemins de fer a été modernisé. De même, les routes de gros pavés, bombées et sinueuses, deviennent rares et il est exceptionnel de rencontrer du macadam du type originel. Là encore, la prospection systématique manque. Grâce à la passion de nombreux amateurs pour les trains, leurs locomotives et leurs wagons ainsi que pour les premières automobiles ou tout autre genre de véhicule, il est moins difficile de se documenter dans ce domaine.

Les recherches scientifiques très poussées à l'heure actuelle en histoire sociale font que le logement ouvrier né de la révolution industrielle commence à être mieux connu. Un numéro de la *Revue Belge d'Histoire Contemporaine* sera bientôt entièrement consacré au sujet : on y trouvera des contributions sur des cités ouvrières, sur ce qu'on a appelé des « phalanstères », en un mot sur diverses modalités d'habitation du prolétariat sans que, bien sûre, l'analyse soit déjà exhaustive ou définitive. Signalons deux processus de conservation actuellement en cours : l'un de la cité ouvrière du charbonnage de Bois-du-Luc dans le Hainaut, l'autre de maisons du Val-Saint-Lambert près de Liège. Quant au logement typique du patronat, il n'a guère suscité d'études en Belgique.

De nombreux secteurs restent encore en friche comme la distribution d'électricité ou de gaz, le téléphone, le télégraphe⁽⁵⁾. Pour ce qui est de la distribution d'eau, à côté des travaux de René Evrard, il faut signaler le mémoire de Liliane Viré sur Bruxelles⁽⁶⁾.

En général, outre les spécialistes venus fréquemment des milieux industriels eux-mêmes ou des cercles archéologiques locaux, le monde universitaire des historiens de l'économie, du social, de l'expression artistique, des archéologues sont alertés, ainsi que des architectes intéressés par l'esthétique ou le fonctionnalisme du XIX^e et du début du XX^e siècle⁽⁷⁾.

(4) A l'occasion du colloque d'Archéologie Industrielle, qui a eu lieu à Liège les 24, 25 et 26 mai 1977 sous la présidence du professeur Jacques STIENNON, une exposition spécialisée a été organisée au *Musée de la Vie wallonne*.

(5) En 1974, la compagnie « Electrogaz » a organisé à Ixelles une exposition « 150 ans au service de l'industrie gazière » d'un grand intérêt sur le sujet.

(6) Liliane VIRÉ, *La distribution publique d'eau à Bruxelles, 1830-1870*, Pro Civitate, Collection Histoire, série in 8°, n° 33, 1973.

(7) Les *Archives d'Architecture moderne* (A.S.B.L., 4, rue Paul Spaak, 1050 Bruxelles) ont organisé, en 1975, une exposition intéressante « *Le Paysage de l'Industrie* ». Dans l'Introduction du catalogue, Franco BORSI, Directeur de l'Institut d'Histoire de l'Architecture de l'Université de

Dans la majorité des recherches, l'iconographie joue un rôle essentiel ainsi que, par un retour des choses, les documents écrits ; en effet, les dessins, les gravures, les peintures sont souvent les seuls témoins pour les périodes les plus anciennes. Ils doivent faire l'objet d'une critique attentive car la liberté de l'artiste et son souci esthétique ont pu l'amener à déformer, voire à ignorer la réalité. Son œuvre peut néanmoins comporter une tonalité affective, absente ailleurs, et qui apporte à l'historien une meilleure pénétration de la réalité. Les premières photographies contiennent également souvent des éléments humains utiles tout en étant plus figées mais en reflétant mieux le concret en raison de leur automatisme. Les anciennes cartes postales ont la même qualité mais posent parfois des problèmes de datation difficile. A leur tour, bien des photographies récentes s'écartent des exigences documentaires. La fidélité de la reproduction demeure le souci majeur des historiens et des archéologues. A cet égard, ceux-ci peuvent s'appuyer sur les nombreux plans conservés dans les sources administratives *ad hoc* ainsi que sur les témoignages écrits, qu'ils soient imprimés ou inédits. On peut donc recourir aux archives de l'Administration des Mines, des Travaux Publics, du Cadastre, etc. ou aux multiples manuels, encyclopédies ou livres de technologie industrielle du XIX^e siècle. A côté de guides, tels que celui de Mme Coppejans-De Smedt sur les archives de l'industrie⁽⁸⁾, des bibliographies *ad hoc* seraient les bienvenues.

Bref, le champ d'investigation reste vaste et il serait urgent de dresser un état de la question précis.

En mettant l'objet et le concret en évidence, l'archéologie industrielle apporte à la compréhension du passé une dimension d'autant plus intéressante qu'elle complète une autre direction de la recherche historique, à savoir l'histoire quantitative. L'utilisation du chiffre et des séries chiffrées, accompagnée parfois d'une certaine mathématisation, permet d'aller au cœur des problèmes et d'apercevoir des corrélations nouvelles surtout dans les mouvements profonds et dans le long terme. Le danger est l'abstraction qui risque de faire oublier l'intervention constante et la présence de l'homme, des hommes. L'archéologie revient au concret, à la réalisation humaine, les situations se particularisent sans que le fil conducteur soit nécessairement effacé. Les transformations constantes ne sont plus masquées dans l'évolution de longue durée. Certes, le vestige matériel, que ce soit un logement ouvrier ou une usine de tôle rouillée ou une machine mise en valeur dans un musée ou encore une image quelle qu'elle soit, recèle son mythe propre dont l'historien doit se défier. La règle d'or reste la confrontation critique avec la source écrite, avec le témoignage contemporain du fait analysé, sans oublier que l'historien introduit à son tour son schéma personnel dans l'enquête. En un mot,

Florence, traite notamment de l'archéologie industrielle. En 1976, les *Archives d'Architecture moderne* ont organisé une exposition itinérante en liaison avec le *Centre de Création Industrielle* — Centre National d'Art et de Culture Georges Pompidou de Paris qui, de décembre 1976 à novembre 1977, a été ouverte au public à Macon, Paris, Lausanne, Bruxelles, Romorantin, Besançon, Arc-et-Senans, Orléans et Merlebach ; le catalogue « *Le Familistère de Guise ou les équivalents de la richesse* », dû essentiellement à Mlle Annick Braumann, est fort utile.

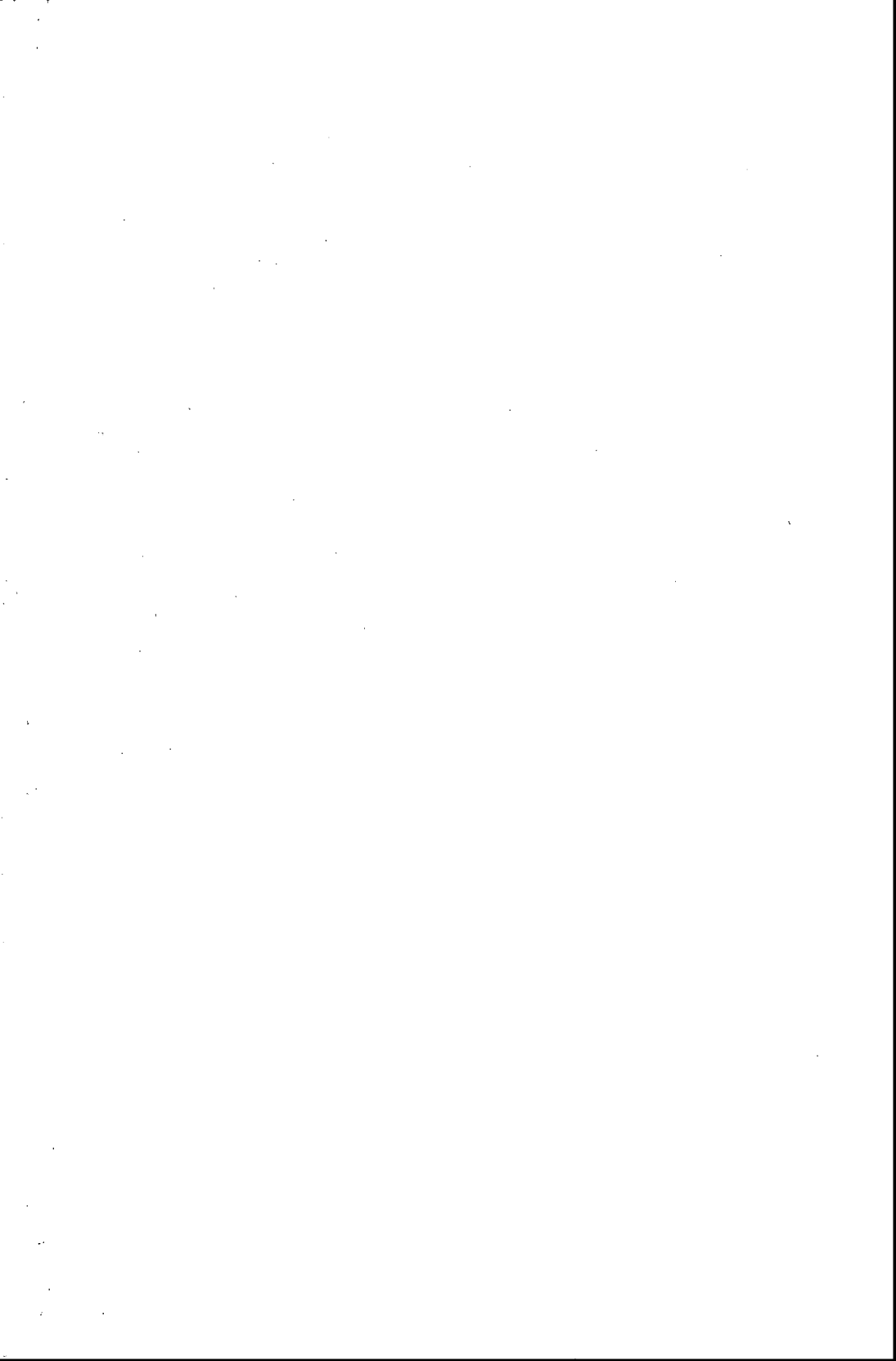
(8) H. COPPEJANS-DESMEDT, *Guide des Archives d'Entreprises conservées dans les dépôts publics de la Belgique*, Archives Générales du Royaume et Archives de l'Etat dans les provinces, Bruxelles, 1975.

le témoin archéologique enrichit en la concrétisant la connaissance du passé mais, comme tous les autres témoignages, il doit passer au crible de la critique historique.

Parce qu'il est concret, parce qu'il fait facilement revivre le passé, le témoin archéologique est particulièrement précieux pour l'enseignement de l'histoire. Depuis le siècle dernier, la recherche historique s'est tournée de plus en plus vers l'économique et le social ; de la même façon, l'enseignement de l'histoire a délaissé l'histoire-bataille pour aller vers le quotidien. Si l'histoire globale a l'avantage de mieux démontrer les mécanismes, le recours à l'objet, à l'image fait mieux ressentir la présence et la force du passé ainsi que ses transformations continues. Pour percevoir la naissance de la civilisation industrielle et mesurer toute la proximité de cette mutation essentielle de l'humanité de la société agricole vers la société de consommation, quoi de plus parlant dans un enseignement que de suivre l'expansion des cheminées d'usine, isolées vers 1850 au milieu des champs de blé et occupant massivement le paysage avec les rails, les terrils et tout espèce d'échafaudage de fer en 1900, quoi de plus saisissant de comparer la petite boutique de 1900 au magasin de grande surface de 1960 !

La révolution industrielle est une étape fondamentale de la vie de l'humanité. En faisant apprécier sa portée par ses élèves, le professeur d'histoire donne à ces derniers une clef pour mieux se situer dans le monde, pour comprendre le fossé qui sépare les riches des pauvres, pour appréhender la notion de Tiers Monde, voire de Quart Monde. Dans ce sens, l'archéologie industrielle peut lui être utile.

Marinette BRUWIER,
Université de l'Etat à Mons,
Le 7 juin 1977



INFORMATION PÉDAGOGIQUE

ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET HISTOIRE

En novembre 1975, un colloque a réuni au Domaine du Rond Chêne à Esneux des responsables de l'enseignement technique, des spécialistes de l'histoire des techniques, de l'histoire économique et sociale ainsi que des professeurs d'histoire. Ce colloque était placé sous la présidence des inspecteurs d'histoire.

Nous publions ici :

- *les communications des responsables de l'enseignement technique,*
- *les rapports des groupes de travail et le rapport général.*

Le lecteur trouvera dans l'Information scientifique de ce Cahier le résumé de deux conférences exposées à l'occasion de ce colloque(). Il trouvera dans d'autres Cahiers parus et à paraître, des articles relatifs à des sujets analogues(**).*

1. COMMUNICATION DES RESPONSABLES DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

A. LA PLACE ET LE RÔLE DE L'HISTOIRE DANS L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

Je ne suis ni historien ni enseignant spécialisé en cette matière.

C'est donc au titre de fonctionnaire responsable d'un réseau d'enseignement que je m'efforcerai de répondre à certaines questions posées durant ce séminaire.

Je tiens à dire, en tout premier lieu, que les « faiseurs d'enseignement » comme les dirigeants des divers pouvoirs organisateurs admettent volontiers que l'histoire est un cours important.

Dès lors, pourquoi cette branche n'a-t-elle pas dans les horaires la place qu'elle mérite ? Peut-elle espérer, à l'avenir, un meilleur traitement ?

Pour vous aider à mieux comprendre cet état de choses, vous devez savoir qui sont ces « faiseurs d'enseignement » auxquels j'ai déjà fait allusion.

Ce sont les responsables des pouvoirs organisateurs (Etat, Provinces, Villes et Communes, Enseignement libre) qui au niveau national, se concertent, s'efforcent d'élaborer un projet éducatif de qualité, expriment les points de vues de

(*) Voir pp. 44-46 et pp. 47-51.

(**) Voir notamment dans les *Cahiers de Clio* : M. BRUWIER, *La révolution industrielle en Hainaut*, n° 17, p. 42-56, Bruxelles-Paris, 1969 ; — GILLET, M., *Révolution industrielle ou « take off »*, n° 71, p. 45-61, Bruxelles-Paris, 1970 ; — HANSOTTE, G., *La révolution industrielle dans la métallurgie du bassin de Liège*, n° 7, p. 23-32, Bruxelles-Paris, 1966.

l'ensemble de la communauté éducative et formulent des synthèses, se trouvant, à ce moment, dans l'obligation de limiter les « parts d'enseignement » réclamées avec pertinence et compétence par de trop nombreux spécialistes.

Et pourtant, je ne crois pas qu'il faut espérer que dans cinq ou dix ans les choses se présentent autrement.

Lors de son intervention, Monsieur Lebrun⁽¹⁾ a déclaré : « *La société va-t-elle prendre ses responsabilités, espérant que l'histoire joue son rôle et que les historiens assument leur métiers ? Il est bien évident qu'avec une seule heure de cours, cela devient chose malaisée* ».

En effet, une heure de cours par semaine se résume à 50 minutes en théorie, 45 minutes en pratique. Dans le meilleur des cas, sur 40 semaines de ce cours que comporte une année scolaire, on dispose de 30 semaines utiles. Ainsi au cours de ce congrès, vous ferez au moins 24 heures d'histoire, alors que dans une classe, vous pouvez être limité à 22 h 1/2 d'enseignement pour tout un exercice scolaire !

Comment concilier les objectifs et les possibilités de l'histoire et un horaire aussi étriqué ?

C'est vrai ! Mais il faut bien que j'insiste devant vous sur la façon dont l'enseignement se construit.

En 1964, lors de ma désignation, en qualité de Directeur général de l'Enseignement de la Province de Liège, je n'ai pas tardé à constater que toutes les grandes décisions en matière d'éducation nationale se prenaient au cours d'une négociation entre l'Etat et l'Enseignement libre.

A ce moment, ni les Provinces ni les Communes n'étaient consultées. Or, en matière d'enseignement technique, ce sont elles qui ont réalisé les efforts les plus considérables.

C'est pour cette raison que dès 1965, la Commission permanente de l'Enseignement Officiel Neutre subventionné, dénommé en abrégé C.P.E.O.N.S., a été créée. Véritable troisième force, elle représente les Provinces et les Communes au niveau des concertations qui se déroulent au plus haut niveau.

Dans ce contexte, les responsables de l'enseignement technique se sont posés une question fondamentale dès 1969 (avènement de l'enseignement secondaire rénové) : l'enseignement technique existe-t-il toujours, a-t-il toujours sa raison d'être, doit-il encore se singulariser par rapport aux autres formes d'enseignement ?

Ces responsables se sont mis à douter puisque, lors de la restructuration du Ministère de l'Education nationale, on a tout d'abord commencé par supprimer la Direction générale de l'Enseignement technique. On voulut faire subir le même sort à l'Inspecteur général. On eut l'impression que le Conseil supérieur de l'Enseignement technique était mis en veilleuse.

Tout s'organisait dans ce pays pour faire éclater l'Enseignement technique qui, auparavant, formait une entité pédagogique bien structurée comprenant

(1) Pierre Lebrun, professeur à l'Université de Liège.

l'Enseignement supérieur, l'Enseignement secondaire, les Ecoles normales techniques, l'Enseignement de promotion sociale.

Aussi, les responsables de l'Enseignement technique ont cru qu'il fallait réagir. C'est ainsi qu'est né le Comité de Défense et de Promotion de l'Enseignement technique (Codepet) qui regroupe tous les pouvoirs organisateurs (Enseignement libre — Provinces et Communes — Etat). Je tiens à faire remarquer combien il est difficile de rencontrer au sein du Codepet, des représentants de l'Etat qui puissent s'engager. Je serais heureux si l'Amicale de l'Inspection de l'Enseignement technique rejoignait les rangs de ce Comité, car c'est tous ensemble que l'on peut faire du bon travail. En sa qualité de brillant défenseur de l'histoire, le Président de ce séminaire pourrait exprimer les conceptions et les idées des historiens.

En 1974, le Codepet organisait un colloque de réflexion relatif aux objectifs fondamentaux et spécifiques de l'Enseignement technique.

Ensuite, le 17 mars 1975, il mettait sur pied le congrès national de l'Enseignement technique qui a mobilisé plus de 6000 personnes à Forest national.

Au cours de ce congrès, deux problèmes essentiels ont été étudiés :

- 1) Y a-t-il ou pas liaison entre l'éducation, la formation et l'emploi ?**
- 2) Peut-on, en associant la formation générale et la formation technique dispenser une véritable formation globale, construire un humanisme moderne ?**

Le Congrès a affirmé que les cours techniques, technologiques et de pratique professionnelle ont une valeur formative équivalente à celle des autres branches.

Il a proclamé que l'enseignement technique est l'égal des autres formes d'enseignement.

Il a réclamé l'omnivalence pour toutes les sections et options de l'Enseignement secondaire, qu'il soit général, technique ou artistique.

Après trente années de lutte, la loi du 31 juillet 1975 a enfin accordé à toutes les sections de l'enseignement secondaire supérieur, un statut équivalent. Ainsi, tous les élèves pourront, dans les mêmes conditions, au sein de leur institut, présenter l'épreuve de maturité et obtenir le diplôme d'aptitude à accéder à l'enseignement supérieur.

Portant la même date, un arrêté royal fixe les modalités d'application de l'enseignement secondaire. Cet arrêté a consacré la valeur formative, la dimension « humaniste » de la formation technique, en soulignant, au niveau des titres, l'importance des épreuves de qualification.

Mais revenons à l'enseignement technique : il résulte, — comme je l'ai déjà dit, — du mariage de la formation générale et de la formation technique ou professionnelle.

Certes, nous voulons plus de formation générale pour être à même de dispenser une meilleure formation technique. Mais nous demandons aux spécialistes de la formation générale, de comprendre que la formation technique quel que soit son support, contribue elle aussi à la formation humaniste, à la formation globale.

Cela étant admis, les trois grandes filières de l'enseignement technique se présentent comme suit :

<i>la section de transition</i>	<i>la section de qualification</i>	<i>l'enseignement professionnel</i>
3/4 de formation générale	1/2 de formation générale	1/4 de formation générale
1/4 de formation technique	1/2 de formation technique	3/4 de formation technique

Ce schéma approximatif, correspond toujours à ce qui se passe dans l'enseignement technique de type 2.

Un autre schéma apparaît dans l'enseignement technique de type 1.

Au 1^{er} degré, la formation générale est aussi large que possible.

Au 2^e degré, la formation générale et la formation technique s'équilibrent.

Au 3^e degré, la formation technique devient prépondérante dans la section de qualification.

Pour tenir compte de ces grands principes de conception, beaucoup pensent que la meilleure solution est constituée par un choix de modules de formation.

Qu'est-ce qu'un module de formation ?

C'est un ensemble d'heures de cours (3 à 5 ou 6 heures par semaine) consacrées à un même cours afin d'être en mesure de donner un enseignement en profondeur. Devant la formation, il faut renoncer à tout enseignement superficiel.

Quelle est la liste des modules généralement admis ?

Morale ou religion, langue maternelle, langues anciennes, langues modernes, mathématique, sciences physiques et naturelles, étude du milieu, éducation esthétique, sciences humaines, éducation physique, etc.

Quelle est la place de l'histoire dans tous ces modules ?

A ce niveau des discussions, il faut être réaliste. Si les spécialistes réclament deux heures d'histoire par semaine, quelle que soit la section ou l'orientation d'études, je dois déclarer, en toute franchise, qu'ils ont peu de chance de réussir.

Peut-être devraient-ils présenter leurs *desiderata* autrement. Ainsi, au premier degré, il existe un module de formation qui s'appelle : *Etude du milieu*.

A l'Etat, ce module comprend 6 heures/semaine ; d'autres pouvoirs organisateurs lui attribuent 5 heures/semaine.

Ce module de formation comporte, dans l'enseignement de la province de Liège, 1 heure d'histoire, 1 heure de géographie, 1 heure d'éducation familiale et sociale, 2 heures de sciences.

N'est-il pas illogique de vouloir décomposer à tout prix, un module de formation qui est le résultat d'une volonté de décloisonner les cours ?

A mon avis, les historiens devraient définir le rôle important qu'ils sont capables de jouer dans la définition de l'approche interdisciplinaire de l'étude du milieu. Au niveau du premier degré, pourquoi ne pourraient-ils proposer des activités couvrant les trois périodes complétant les sciences physiques et naturelles ?

Un raisonnement analogue pourrait être tenu à propos d'autres modules : les sciences humaines, les questions d'actualités,...

A côté de l'enseignement interdisciplinaire, une autre piste de réflexion s'offre aux historiens.-

Ne pourrait-on proposer que le choix des cours soit autorisé, tant pour le module *Etude du milieu* que pour celui des *Sciences humaines*. Par exemple, au lieu d'imposer 1 heure d'histoire, 1 heure de géographie, 1 heure d'éducation familiale ou sociale, on permettrait aux élèves d'opter pour 3 heures d'histoire, étant entendu qu'il importe d'apprendre à apprendre et non à accumuler des connaissances disparates.

Dès lors, vous devez profiter de ce séminaire pour :

- 1) situer l'histoire dans le cadre des approches multidisciplinaires,
- 2) instruire le dossier de l'histoire en tant qu'option permettant un enseignement en profondeur.

Sans doute, devrez-vous convaincre ! Je sais déjà que vous réussirez. Il me reste à remercier votre président de m'avoir appelé à votre tribune et à souhaiter que vos travaux connaissent un brillant succès.

Jean BOETS,
Directeur général de l'Enseignement
de la Province de Liège,
Président du bureau permanent du
secteur francophone de la C.P.E.O.N.S.
novembre 1975

* * *

B. LA PLACE DE L'HISTOIRE DANS L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE PROVINCIAL ET COMMUNAL

Cette brève communication concerne la place de l'histoire dans l'enseignement technique du réseau C.P.E.O.N.S.-U.V.C.B.⁽²⁾.

- (2) Commission permanente de l'enseignement officiel neutre subventionné, régime linguistique français et son équivalent néerlandais.

1. Situation dans l'enseignement technique de type I

1. 1. EN CE QUI CONCERNE LES HORAIRES

- *Au premier degré d'observation*, compte tenu de la fourchette 6/5 adoptée pour l'*Initiation à la vie*⁽³⁾ :
 - formule 2/2 (ville de Mons) ;
 - formule 2/1 (province de Brabant) ;
 - formule 1¹/₂ / 1¹/₂ (ville de Bruxelles, ville de Charleroi, enseignement féminin de la province de Hainaut) ;
 - formule 1/1 (ville de Liège, province de Liège, ville de La Louvière, enseignement masculin de la province de Hainaut).

Pour certains pouvoirs, la délimitation n'est pas toujours rigoureuse en raison d'un interdisciplinarité plus poussée.

- *Au deuxième degré de transition*, compte tenu de la fourchette 3/4 adoptée pour les sciences humaines⁽⁴⁾ :
 - formule 2/2 (ville de Charleroi, ville de Mons, province de Brabant) ;
 - formule 1/2 (enseignement féminin de la province de Hainaut) ;
 - formule 1/1 (ville de Liège, ville de Bruxelles, ville de La Louvière, province de Liège, enseignement masculin de la province de Hainaut).
- *Au deuxième degré de finalité* :
 - formule 1/1 (ville de Charleroi, ville de Mons, province de Liège, enseignement féminin de la province de Hainaut) ;
 - formule 1/2 / 1/2 (les autres pouvoirs).
- *Au troisième degré de transition*, compte tenu de la fourchette 3/4 adoptée pour les sciences humaines⁽⁵⁾ :
 - formule 1/2 (ens. féminin de la province de Hainaut) ;
 - formule 1/1 (les autres pouvoirs).
- *Au troisième degré de finalité*, compte tenu de la fourchette 1/2 adoptée pour les sciences humaines :
 - formule 1/1 (ville de Liège, ville de Charleroi, ville de Mons, province de Liège, enseignement féminin de la province de Hainaut) ;
 - formule 1/2 / 1/2 (les autres pouvoirs).

1. 2. EN CE QUI CONCERNE LES TITRES DES PROFESSEURS

- *Au premier degré d'observation* : régent littéraire⁽⁶⁾ (tous les pouvoirs).

(3) 5 ou 6 heures/semaine à ventiler entre d'une part l'histoire, la géographie et l'éducation sociale et d'autre part les sciences physiques et naturelles.

(4) Histoire, géographie, sciences économiques et sociales.

(5) Histoire, géographie, sciences sociales.

(6) Régent : agrégé de l'enseignement secondaire inférieur (écoles de trois ans).

- *Au deuxième degré de transition :*
 - régent en troisième et quatrième (ville de Bruxelles, province de Brabant) ;
 - régent en troisième et licencié en quatrième (ville de Liège, ville de Charleroi, ville de Mons, ville de La Louvière, enseignement féminin de la province de Hainaut) ;
 - participant aux deux régimes (enseignement masculin de la province de Hainaut).
- *Au deuxième degré de finalité :* régent littéraire (tous les pouvoirs) ;
- *Au troisième degré de transition :*
 - régent ou licencié (ville de Liège, province de Brabant, enseignement féminin de la province de Hainaut) ;
 - licencié (les autres pouvoirs).
- *Au troisième degré de finalité :*
 - même situation qu'au troisième degré de transition.

Il convient de noter que la majorité des licenciés sont évidemment historiens, mais on relève aussi quelques licenciés en sciences économiques et sociales et même quelques rares romanistes.

1. 3. EN CE QUI CONCERNE LES PROGRAMMES

- Dans tous les pouvoirs, on utilise les programmes de l'Etat lorsqu'ils existent.
- Sinon, on adopte les programmes de l'enseignement de type II ou on élabore un programme personnel.

2. Situation dans l'enseignement technique de type II

L'enseignement technique de type II n'est plus très important dans les pouvoirs du réseau C.P.E.O.N.S.-U.V.C.B.

2. 1. *Là où il subsiste* (c'est-à-dire quelques établissements à la ville de Bruxelles, à la ville de Liège, dans la province de Brabant), *la place de l'histoire* est la suivante :

• 1 ^{re} orientation	1 période
• 2 ^e A3	1 période
• 3 ^e A3	1 période
• 1 ^{re} A2	1 période ou 1/2 période
• 2 ^e A2	1 période ou 1/2 période
• 3 ^e A2	1 période ou 1/2 période

6 périodes à 4 1/2 périodes.

2. 2. *Les professeurs* sont :

- des régents en A3 ;
- des licenciés ou des régents en A2.

2. 3. *Les programmes* appliqués sont ceux de l'Etat pour l'enseignement de type II.

3. Comparaison

3. 1. Une comparaison entre les tableaux-horaires des types I et II montre que le passage à la rénovation n'a pas été préjudiciable à l'enseignement de l'histoire.

En effet, la situation décrite au point 1 permet de constater :

- une fourchette de 6 à 10 périodes pour l'ensemble de la voie de transition ;
 - une fourchette de 4 à 8 périodes pour l'ensemble de la voie de finalité.
3. 2. Il faut également souligner qu'un renforcement ou un complément d'histoire est prévu par certains pouvoirs dans les options à caractère artistique ou relevant des activités du secteur tertiaire.
3. 3. Cette situation est d'autant plus remarquable que l'enseignement technique se trouve confronté à des difficultés de plus en plus malaisées à surmonter, dans la recherche d'un équilibre ébranlé par :
- la réduction progressive du temps scolaire hebdomadaire,
 - l'extension de la notion de culture,
 - les exigences accrues de la préparation aux études supérieures ou à la vie active.

4. Problèmes particuliers du professeur d'histoire dans l'enseignement technique

4. 1. *Sur le plan moral*, il souffre souvent de l'incompréhension de ses collègues, voire de son directeur. Son cours est considéré comme mineur et il lui est donc plus difficile de s'imposer auprès des élèves. Cet obstacle peut varier d'un pouvoir à l'autre, selon qu'il organise ou non un enseignement général en parallèle avec son enseignement technique.
4. 2. *Sur le plan méthodologique*, il doit adapter son enseignement à la forme d'intelligence concrète des élèves du technique et à leur préparation à la vie sociale souvent plus précoce.
- Il dispose généralement de moyens didactiques moins étendus que ses collègues de l'enseignement général.

En conclusion, les pouvoirs communaux et provinciaux groupés au sein de la C.P.E.O.N.S.-U.V.C.B. sont parfaitement conscients du rôle que peut assumer un enseignement historique bien compris dans la formation des jeunes, quelle que soit leur fonction ultérieure dans la société.

Néanmoins, placés devant les nécessités de la formation et les souhaits contradictoires et inconciliables des spécialistes des diverses disciplines, ils se voient contraints de fixer des objectifs prioritaires. Heureusement, la valeur formative d'une discipline ne tient pas seulement du nombre de périodes figurant à l'horaire. La méthodologie appliquée constitue aussi un facteur essentiel.

P. BACKELJAUW,
Chargé de mission de l'enseignement
secondaire,
Administrateur-délégué de la C.P.E.O.N.S.

* * *

C. L'HISTOIRE ET LES HISTORIENS DANS L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ORGANISÉ
PAR LA PROVINCE DE LIÈGE

« Le travail que vous allez publier sur l'Enseignement technique en Belgique est tout à fait opportun.

Il faut intéresser l'opinion publique à cet important problème.

L'Enseignement technique est un des éléments essentiels de la vie économique du pays, sa valeur conditionne l'avancement de notre industrie ».

Texte d'actualité brûlante en cette époque de crise et de chômage généralisé. Et pourtant ! C'est le roi Albert qui, le 21 novembre 1929, s'adressait en ces termes à son Ministre de l'Industrie, du Travail et de la Prévoyance sociale, H. Heyman.

Comme le temps qui m'est accordé limite singulièrement mon propos, je me bornerai à un exemple ou plutôt à un établissement d'enseignement technique, à un secteur et à un niveau d'études.

C'est le 1^{er} janvier 1947 que la Province de Liège reprenait à la Ville de Verviers l'Ecole professionnelle de mécanique, de fonderie et de menuiserie « anciennement Peltzer de Clermont ». A cette époque, trois années du niveau A3 étaient organisées et 20% du temps scolaire étaient consacrés aux cours littéraires.

Mais pourquoi choisir 1947 comme point de départ ?

Pour trois raisons :

- 1° La reprise de l'école par la Province de Liège comme dit *supra* ;
- 2° Le subventionnement de l'Enseignement technique par le Ministère de l'Instruction publique ;
- 3° La création, — après la guerre, — du cycle A2.

C'est d'ailleurs ce cycle A2 qui constituera l'essentiel de mon intervention.

En effet, en septembre 1949, l'Ecole technique provinciale de Verviers ouvrait sa première section A2, spécialité mécanique. A ce niveau, 15,7% des cours relevaient du groupe littéraire et lorsque ce cycle arrivait à terme en juin 52, les élèves avaient reçu 14,4% de cours littéraires dont 1,5% d'histoire.

Si en 1956-1957 apparaissaient les sections A4, c'est l'année suivante (septembre 1957) que s'ouvrait une nouvelle section A2 « électricité » et que la Province de Liège engageait son premier historien : M. Paye. Notons cependant que les sections électromécanique, mécanique et électricité ne se différencient qu'à partir de l'avant dernière année. Par conséquent en juin 1959, les premiers élèves diplômés d'A2 électricité quittaient l'Ecole technique provinciale. En trois ans d'A2, ils avaient, tout comme leurs collègues de mécanique, reçu 15,7% c'est-à-dire 19 heures de cours littéraires (français 3 heures en première, 4 heures en deuxième, 2 heures en troisième ; 2^e langue 3 heures en première, 3 heures en deuxième, 2 heures en troisième ; histoire et géographie 2 heures en première et deuxième).

En 1960-1961, nouveauté très importante : l'apparition de la section scientifique au niveau de la cinquième A2 et la création d'une option scientifique

industrielle au niveau des sixième A2 mécanique et électricité. Notons cependant que cette option existait déjà à l'Ecole technique provinciale de Seraing et que certains élèves verviétois très doués la fréquentaient depuis la rentrée de juin 47. Quelle est la place des cours littéraires dans cette section ? En cinquième, 5 heures de français, en sixième, 6 heures ; en cinquième, 2 heures de 2^e langue, en sixième, 2 heures ; en cinquième 1 heure de géographie, en sixième, 2 heures ; en cinquième, 1 heure d'histoire, en sixième, 2 heures.

C'est en 1963-1964 que la scientifique industrielle acquiert sa propre personnalité... ce qui amène la Province de Liège à recruter deux licenciés en histoire. J'ai encore bien présente à l'esprit l'entrevue que nous eûmes, Yvan Ylieff et moi-même, alors étudiants de seconde licence, avec Monsieur Boets, Inspecteur de l'Enseignement technique masculin à l'époque, dans son bureau de la rue Collard Trouillet à Seraing. Deux chaires d'histoire étaient vacantes, l'une à Verviers, l'autre à Herstal. J'acceptais celle de Verviers tandis que, de son côté, mon collègue choisissait de faire carrière à l'Etat. Quant à ma chaire d'histoire, elle comprenait en réalité : 4 heures de français et 1 heure de géographie en première A2, 3 heures d'histoire en première A2 et 3 en deuxième A2, 2 heures d'histoire en troisième A2 et 6 heures de morale (2 par année) soit 8 heures d'histoire sur 19.

Quelle était la place accordée aux cours littéraires dans l'Enseignement technique de la Province de Liège à cette époque ?

- en première A2, commune à toutes les sections : 4 heures de français, 2 heures de 2^e langue, 1 heure d'histoire, 1 heure de géographie, 2 heures de morale/religion, en tout 10 heures de cours littéraires c'est-à-dire 25% ;
- en deuxième A2 technique : 3 heures de français, 2 heures de 2^e langue, 1 heure d'histoire, 1 heure de géographie et 2 heures de religion/morale, en tout 9 heures c'est-à-dire 22,5% ;
- en troisième A2 technique : 2 heures de français, 1 heure de 2^e langue, 2 heures de religion/morale, en tout 5 heures c'est-à-dire 12,5% ;
- en deuxième A2 scientifique industrielle : 5 heures de français, 2 heures de 2^e langue, 1 heure d'histoire, 1 heure de géographie et 2 heures de religion/morale, en tout 11 heures c'est-à-dire 27,5% ;
- en troisième A2 scientifique industrielle : 6 heures de français, 2 heures de 2^e langue, 2 heures d'histoire, 2 heures de géographie et 2 heures de religion/morale, en tout 14 heures c'est-à-dire 35%.

Il est certain que la place accordée aux cours littéraires dans l'option scientifique industrielle préparait spécialement les élèves aux examens d'entrées aux Mines et aux Ecoles d'ingénieur technicien.

Jusqu'au passage à l'Enseignement secondaire rénové en 1970, l'I.P.E.S. de Verviers ⁽⁷⁾ pour lui donner son nouveau nom, ne connaît plus de grosses transformations. Pour être complet, citons cependant l'apparition d'une section « Commerce » A6/A3 en 1962 et son transfert à Verviers 2 en 1966 ; la création d'une A2 « Travaux Publics » en septembre 1967 et, dans le cadre de notre exposé, *l'apparition d'une demi-heure d'histoire et d'une demi-heure de géogra-*

(7) Institut provincial d'enseignement technique.

phie le 1^{er} septembre 1969 au niveau de la troisième E.T.S.S.⁽⁸⁾ de finalité (nouvelle appellation de l'A2 depuis 1966) ce qui fait passer le pourcentage consacré aux cours littéraires de 12,5% à 15%.

Enfin, avant de s'attarder quelque peu aux transformations apportées par le passage à l'enseignement secondaire rénové, notons encore deux faits essentiels dans l'évolution de l'Enseignement technique : si la loi du 8 juin 1964 apportait deux innovations importantes : l'omnivalence des titres d'enseignement secondaire et l'examen de maturité, elle consacrait cependant une discrimination inadmissible : alors que les élèves de l'Enseignement moyen pouvaient subir cet examen dans l'école fréquentée, ceux de l'Enseignement technique devaient présenter les dites épreuves devant un jury d'Etat, sauf ceux qui terminaient une scientifique industrielle ; dès lors une nouvelle loi, celle du 31 juillet 1975, allait enfin accorder l'égalité totale de statut aux enseignants secondaires général, artistique et technique : en effet la loi crée un seul certificat sanctionnant ces différentes formes d'études : le certificat d'Enseignement secondaire supérieur tout en décidant que le diplôme d'aptitude à l'Enseignement supérieur serait dorénavant délivré aux élèves par les établissements où ils effectuent leurs études.

La rentrée scolaire de septembre 1975 mettait enfin les humanités techniques sur pied d'égalité avec les humanités générales !

Enseignement technique de finalité				
	E.T.S.S. ⁽⁹⁾		E.S.R. ⁽¹⁰⁾	
	Cours littéraires	Histoire	Cours littéraires	Histoire et sciences sociales
Quatrième	25%	2,5%	34,2%	5,26%
Cinquième	22,5%	2,5%	26,3%	2,63%
Avant 1969 Sixième	12,5%	0%		
Après 1969 Sixième	15%	1,25%	26,3%	2,63%
Total	20,8%	2,08%	28,9%	3,5%

(8) Enseignement technique secondaire supérieur (15-18 ans).

(9) *Idem.*

(10) Enseignement secondaire rénové.

Enseignement technique de transition				
	E.T.S.S. ⁽⁹⁾		E.S.R. ⁽¹⁰⁾	
	Cours littéraires	Histoire	Cours littéraires	Histoire et sciences sociales
Quatrième	25%	2,5%	34,2%	5,26%
Cinquième	27,5%	2,5%	34,2%	5,26%
Sixième	35%	5%	34,2%	5,26%
Total	29,1%	3,33%	34,2%	5,26%

Place accordée aux différents types de cours en dernière année d'humanités techniques

E.S.R. 3 ^e degré ⁽¹⁰⁾ technique à finalité	
Religion/morale	5,3%
Education physique	5,3%
Cours scientifiques (mathématique)	8,0%
Cours techniques	44,4%
Cours pratiques	16,0%
Cours littéraires	21,0%

E.S.R. 3 ^e degré ⁽¹⁰⁾ de transition	
Religion/morale	5,3%
Education physique	8,0%
Cours scientifiques	31,5%
Cours techniques et pratiques	26,3%
Cours littéraires	28,9%

(9) Enseignement technique secondaire supérieur.

(10) Enseignement secondaire rénové.

Quelques chiffres pour terminer !

C'est en septembre 1957 que la Province engage son premier licencié en Histoire ; en 1963, nous sommes deux et en 1975, onze dont un directeur d'école technique secondaire supérieure, chose impensable il y a moins de dix ans.

Enfin l'étude de tableaux comparant la place accordée aux différents types de cours avant et après le passage à la rénovation nous permet de tirer les conclusions suivantes : la part consacrée aux cours littéraires a été augmentée de 25% tandis que, de leur côté, les cours scientifiques perdaient 16% et les cours techniques et pratiques 20% de leur importance.

Avant de passer aux conclusions, plus que jamais, nous pouvons affirmer, comme le faisait déjà le Gouverneur Emile Cornez en 1958 que « *toute préparation à un métier est inséparable aujourd'hui d'un enseignement général qui, non seulement est enrichissant, mais qui fournira au futur travailleur le moyen de sortir de son métier et d'accéder à un autre le jour où les circonstances économiques, ou simplement ses préférences personnelles, rendront un tel transfert nécessaire ou désirable* ».

Enfin, vous me permettrez de terminer mon exposé en confiant à votre réflexion deux textes récents et en vous demandant à vous historiens de donner une réponse à la question suivante : comment le cours d'histoire peut-il contribuer à la formation globale de l'individu ? matière ? méthodologie ?

Première réflexion

Fédération nationale de l'enseignement catholique (30.08.74)

Quelques réflexions sur le thème :

« Formation humaniste par la technique

17. La préparation à la vie professionnelle n'est pas seulement l'apprentissage de techniques, c'est aussi *la formation à la communication* (langages, relations interprofessionnelles), et *une initiation aux dimensions économiques, sociales et même politiques de la vie professionnelle* ».

Deuxième réflexion

Résolutions CODEPET (17 mars 1975)

« 1. L'Enseignement Technique et la Société

[...] le congrès réclame :

- 1.1. une préoccupation constante de la formation humaniste et critique de citoyens responsables, en particulier du devenir de notre culture et de la sauvegarde de notre environnement ;

2. L'Enseignement Technique et l'Enseignement Secondaire

Le congrès affirme que :

- 2.1. la formation technique impose une pédagogie partant du concret et participant, à part entière, à la formation globale de la jeunesse ;

7. *L'Enseignement Technique et le Personnel*

Le congrès réclame :

- 7.5. que la formation des professeurs de cours généraux, tant dans les écoles normales que dans les universités, les prépare à la pédagogie propre à l'Enseignement technique et professionnel ».

A moins que, paraphrasant l'avant-propos des cours par correspondance de l'Etat, nous n'admettions que « les orientations actuelles de l'enseignement de l'histoire, — dans l'enseignement technique, — exigent une remise en question des objectifs, une réflexion sur le contenu et la méthodologie de cet enseignement ». Dès lors, il s'agirait d'abord de fixer les orientations actuelles de l'histoire dans l'enseignement technique en tenant compte de la finalité propre à ce type d'enseignement.

Yvan FAGNANT,
Directeur de l'I.P.E.S.
de Verviers 1

2. RAPPORTS DES GROUPES DE TRAVAIL ET RAPPORT GÉNÉRAL

RAPPORT DE LA COMMISSION 1 : LES PRINCIPES DE BASE

Les membres de la Commission 1, chargée d'élaborer les principes de base qui doivent inspirer la conception et le rôle du cours d'histoire dans l'enseignement technique, attirent l'attention des pouvoirs organisateurs concernés sur les points suivants :

A. De façon générale :

1. L'histoire parmi les sciences humaines est absolument essentielle à la formation d'un individu conscient, critique, responsable et libre dans son comportement général, et plus précisément sur les plans professionnel et socio-politique. Cette formation est indispensable au meilleur fonctionnement de notre démocratie.
2. Dans l'éventail des sciences humaines, l'histoire a un rôle fondamental et spécifique à jouer : elle mobilise leurs apports respectifs pour en réaliser la synthèse, — elle fait intervenir le facteur temps et inscrit les phénomènes et leurs variations dans la durée ; elle donne ainsi aux différentes disciplines leurs pleines dimensions.
3. L'histoire satisfait le besoin spontané de connaissance du passé ; elle permet de déchiffrer ce monde où nous vivons et aide ainsi l'individu à se situer dans la société.
4. L'enseignement de l'histoire doit intégrer les apports les plus récents de la recherche, notamment les aspects concernant le passé des masses populaires dont l'étude est trop souvent négligée voire éclipsée.

B. En ce qui concerne plus particulièrement l'enseignement technique :

1. La mission de l'histoire parmi les sciences humaines dans l'enseignement technique ne peut pas être minimisée : l'enseignement technique avait autrefois pour fonction de former les travailleurs sur le plan quasi exclusif de la pratique professionnelle ; aujourd'hui, assimilé à l'enseignement général, on lui demande de produire non plus seulement des rouages passifs de notre économie mais bien plutôt des agents à qui on réclamera des initiatives et des décisions.
2. D'autre part, l'arrêté royal du 31 juillet 1975 généralisant le mode de présentation de l'examen de maturité dans l'enseignement général et dans l'enseignement technique ne correspondra à une réalité authentique qu'à la condition de donner aux jeunes encore trop rares qui accèdent à l'enseignement supérieur, une formation générale suffisante pour affronter avec succès ces études. Cette formation générale ne se concevrait pas sans son support historique.

3. Le transfert en cours des activités économiques des secteurs primaire et secondaire de notre pays vers d'autres régions du globe rend impérieusement nécessaire pour nous l'amélioration de la formation débouchant sur d'autres secteurs : il s'agira, grâce à un surcroît de culture de base, de développer les aptitudes créatives et de fournir les outils d'une adaptation permanente.
4. Le cours d'histoire contribue à donner une place dans notre société aux élèves étrangers, parfois très nombreux. Il différencie, mais valorise réciproquement les civilisations qui se trouvent en présence. Il porte ainsi à la compréhension et à la solidarité.

Modalités

L'enseignement de l'histoire dans le technique et dans le professionnel partira évidemment du concret et plus précisément des situations qui intéressent les élèves. Evitant d'être purement descriptif, il les amènera à une réflexion critique générale. Il s'attachera à découvrir les causes et les implications des phénomènes, malgré toutes les difficultés que ces démarches peuvent présenter dans certaines sections. C'est ainsi qu'il débouchera sur la compréhension du mouvement des sociétés et surtout de la société actuelle, revenant ainsi au concret dont il était parti.

Il conviendra de se faire comprendre des élèves quel que soit le milieu dont ils sont issus et d'adapter les méthodes aux aspects soulevés par la formation technique et professionnelle.

* * *

RAPPORT DE LA COMMISSION 2 : LES PROGRAMMES

La Commission a décidé d'adopter comme plan de discussion l'examen successif des programmes de l'enseignement général et de l'enseignement technique de type 1 pour le cycle « long », le cycle « court » et l'enseignement professionnel. L'enseignement de type 2 a également retenu l'attention de la Commission.

Au cours de sa séance de travail, la Commission a examiné diverses suggestions visant à approuver ou à modifier les programmes déjà existants, ou encore à en expliciter certains aspects.

Les programmes ont été analysés par catégorie d'enseignement.

Enseignement de type 1

Cycle « long »

En ce qui concerne le *degré d'observation*, la Commission a admis le programme proposé par l'Etat, tout en insistant sur la nécessité de mettre en évidence les problèmes du monde actuel en tenant compte de l'expérience personnelle des élèves.

Les cinq problèmes majeurs, prévus au programme de l'Etat, et notamment celui de « l'homme et l'Etat », seront abordés selon le degré de maturité des élèves,

puisque un certain nombre d'entre eux sont susceptibles de quitter l'école dès l'âge de quatorze ans.

L'horaire idéal doit comporter deux heures par semaine à intégrer dans un programme pluridisciplinaire, quel que soit le pouvoir organisateur.

Après l'enseignement diachronique du premier degré, une perspective synchronique permettra au *degré d'orientation* de fixer et de développer des notions relatives aux sociétés et aux systèmes de sociétés.

En première année, le programme retracera l'évolution historique des origines de l'homme jusqu'au XVIII^e siècle, en étudiant peut-être plus brièvement les questions concernant l'antiquité et le moyen âge, et en mettant davantage l'accent sur les aspects technologiques et économiques au sens large.

De toute façon, les points à développer le seront en tenant compte des particularités locales et de tout ce qui est nécessaire à la compréhension du monde actuel dans ses aspects sociaux, économiques et politiques.

En deuxième année, le professeur développera essentiellement des aspects socio-économiques des XIX^e et XX^e siècles.

Au niveau des grilles-horaires, il serait indispensable que les pouvoirs organisateurs qui adoptent les programmes de l'Etat, en adoptent également les grilles-horaires, à savoir deux heures hebdomadaires d'histoire chaque année à l'intérieur du groupe « Sciences humaines », où l'aspect pluridisciplinaire doit être privilégié.

Il convient également d'axer le cours sur l'acquisition de méthodes critiques de travail plutôt que sur la seule acquisition de connaissances.

En ce qui concerne le *degré de détermination*, qui s'articule sur « l'histoire de notre temps », la Commission est au regret de constater que certains pouvoirs organisateurs ne consacrent pas au moins une heure par semaine à l'étude des points du programme.

Comme aux deux degrés précédents, le cours développera d'une part des méthodes de travail et d'autre part l'acquisition de notions permettant la formation de citoyens actifs et lucides.

Cycle « court »

Au niveau de l'*enseignement technique de finalité* (troisième et quatrième années de l'enseignement secondaire rénové), où les élèves peuvent abandonner l'école à seize ans, le programme, — qui ne prévoit aucune formation humaniste, — et les grilles-horaires devraient être modifiés. Les grilles-horaires devraient s'inspirer de celles prévues pour le degré d'orientation de transition. Le programme devrait s'inspirer de celui prévu pour le degré de détermination de l'Etat (« Histoire de notre temps »). Il faut donc insister sur certains problèmes de notre temps afin que les élèves qui sortent de cet enseignement soient comme les précédents des citoyens lucides.

D'autre part, tout en conservant à ce cours une ouverture pluridisciplinaire, il est souhaitable qu'il soit confié à un historien.

La Commission insiste également sur le fait qu'une formation accélérée doit être dispensée aux élèves qui, après avoir terminé des études à finalité « courte », poursuivent des études à finalité « longue », pour permettre une meilleure perméabilité entre les diverses sortes d'enseignement.

Sections d'accueil et enseignement professionnel

Dans les *sections d'accueil et d'enseignement professionnel*, en raison de la composition hétérogène des classes, il est nécessaire de donner à l'enseignement un aspect très concret.

En première année, le programme qui est celui de la première année de l'enseignement général et technique, devra s'adapter à la réalité concrète de ces classes.

Dans les autres classes, à savoir en deuxième année du premier degré et aux deuxième et troisième degrés de l'enseignement professionnel, l'étude historique sera abordée au départ de questions d'actualité.

Celles-ci, même à partir d'événements divers, repris par la presse, devront toujours dégager des perspectives historiques en insistant sur les aspects politiques et socio-économiques, puisque ces adolescents sont également de futurs électeurs.

Il devra être consacré à cette formation un temps propre analogue à celui des autres sections et attribué à l'historien.

Enseignement de type 2

Compte tenu de l'initiative laissée aux différents pouvoirs organisateurs, il serait nécessaire que les programmes de l'enseignement de type 2 soient fondamentalement revus et s'inspirent des conceptions modernes de la méthodologie pour l'enseignement de l'histoire.

La Commission constate avec regret que les grilles-horaires de l'Etat et de certains pouvoirs organisateurs consacrent en sixième, voire en cinquième année, une demi-heure/semaine seulement à l'enseignement de l'histoire.

Comme dans l'enseignement de type 1, le programme doit prévoir les notions fondamentales de formation socio-économique et civique, en insistant sur les grands problèmes du monde contemporain afin de former des citoyens libres et responsables.

* * *

RAPPORT DE LA COMMISSION 3 : METHODOLOGIE DE L'HISTOIRE PROPRE A L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

1. Définition

La méthodologie concerne l'ensemble des moyens ou procédés mis en œuvre pour faire passer un message ou pour faire acquérir une formation.

Les procédés proposés ci-après se rapportent essentiellement à l'enseignement de l'histoire dans les écoles techniques et professionnelles.

Ils sont classés par niveau d'âge et tiennent compte de l'orientation des études. Ils tentent de donner un éclairage particulier aux procédés méthodologiques proposés dans les programmes de l'enseignement général.

2. Objectifs

L'enseignement de l'histoire dans les sections techniques et professionnelles doit préparer les étudiants après leur cycle d'études à être capables d'analyser une situation, d'en faire la critique et d'adapter leur comportement à cette situation qu'elle soit familiale, civique, sociale, professionnelle, etc.

Pour atteindre ces objectifs qui se situent essentiellement au niveau du savoir-être, divers procédés pourront être utilisés au niveau du savoir-faire.

3. Procédés

A. Enseignement technique

Type 1 : degré d'observation ; type 2 : première et deuxième années

A ce niveau, les élèves doivent être capables d'analyser un document, de le situer dans le temps et dans l'espace. L'enseignement sera essentiellement concret.

Comment y parvenir ?

Le professeur propose des documents et guide l'analyse par des questions. Parmi ces documents, il sélectionne des documents iconographiques empruntés initialement au patrimoine local et élargis ensuite à une dimension spatio-temporelle plus vaste.

Il utilise également des textes à condition qu'ils soient simples, courts, adaptés au niveau de compréhension des élèves.

Tous les documents analysés doivent obligatoirement être situés sur une ligne du temps, outil de travail élaboré par les élèves, laquelle permettra de prendre conscience des notions de durée (temps longs et temps courts, permanence, changement).

Pour la localisation dans l'espace, le planisphère muet doit être l'outil privilégié.

Dans l'exploitation des documents textuels, il est indispensable de s'assurer de la compréhension du vocabulaire, qu'il s'agisse du vocabulaire courant ou de termes spécifiquement historiques. On peut concevoir un répertoire commun au groupe d'« Etude du milieu » dans lequel tous les termes nouveaux seraient notés, expliqués dans leur signification particulière au contexte donné.

Le professeur s'efforce, dans la mesure du possible, d'éveiller l'esprit critique des élèves en leur proposant des approches différentes du même sujet : observation *in situ*, diapositives, gravures, éventuellement texte(s).

A ce niveau, on peut envisager l'initiation au travail de groupe en fonction de la matière et du niveau de la classe.

Type 1 : degré d'orientation ; type 2 : troisième et quatrième années.

Les méthodes du premier degré seront toujours utilisées mais en les adaptant. Une localisation de plus en plus précise fera recours à l'atlas. Les approches concrètes des problèmes seront privilégiées.

Pour les sections de transition de l'enseignement technique rénové, les méthodes utilisées sont identiques à celles préconisées pour l'enseignement général (cfr programme de l'Etat, n° 315/54 de 1973 concernant les « Sciences humaines »).

Dans l'enseignement technique traditionnel (niveau troisième A3), on peut envisager des méthodes spécifiques. *A titre d'exemple*, des enquêtes menées par les élèves auprès des autorités communales, provinciales, syndicales et du monde industriel. Ces enquêtes permettront une approche concrète des institutions belges tant au point de vue politique qu'au point de vue social ; elles faciliteront la compréhension de l'évolution de la situation des entreprises. Tous les faits analysés seront replacés dans une perspective historique et seront matérialisés par des réalisations dont les élèves pourraient avoir l'initiative : photos, montages audiovisuels réalisés soit individuellement soit en groupe(s), interviews enregistrées, graphiques, communications à la classe.

L'analyse des sources documentaires, — interviews, photos, journaux, etc., — retiendra particulièrement l'attention du professeur et des élèves.

Type 1 : degré de détermination ; type 2 : deux dernières années (ETSS)⁽¹¹⁾

Les méthodes utilisées au troisième degré de l'enseignement technique rénové et dans les classes de deuxième et de troisième de l'enseignement technique supérieur (anciennement A2) seront axées sur le déchiffrement critique de l'information, — notamment de la presse, — et sur la confrontation de témoignages divers portant sur le même sujet.

A partir de l'analyse collective en classe d'une situation concrète, il est possible de susciter des travaux individuels complémentaires, — lectures d'ouvrages, recherches de témoignages, — dans le but d'alimenter un débat.

Les problèmes traités au départ de questions d'actualité ou de faits historiques du XX^e siècle pourraient être synthétisés dans des tableaux synoptiques qui permettraient d'établir des relations entre les faits étudiés.

B. Enseignement professionnel

Type 1 et type 2

Par un enseignement concret, individualisé, axé sur les motivations propres aux élèves de ces sections, tenant compte du milieu socio-culturel dans lequel ils vivent, le professeur amènera ses élèves à se situer dans la société de leur temps et à prendre conscience que cette société, en mutation constante, est le résultat d'une évolution.

(11) Enseignement technique secondaire supérieur.

4. Conclusion

Les mots et expressions : concret, adaptabilité, participation active, développement de l'esprit critique, et surtout, sens de la perspective historique doivent constamment être présents dans l'esprit des professeurs d'histoire de l'enseignement technique et professionnel.

* * *

RAPPORT DE LA COMMISSION 4 : LE MATERIEL DIDACTIQUE

Dans le cadre de ce rapport, nous envisagerons successivement quatre points indispensables : la classe, les appareils, les documents, l'aspect financier du problème.

1. La classe

Au seul énoncé, ce paragraphe paraît superflu. Pourtant, nous devons signaler avec beaucoup d'insistance que de très nombreuses écoles sont encore totalement dépourvues de local d'histoire ou n'en disposent pas en suffisance.

De plus, au terme « classe », nous souhaitons ajouter celui de « laboratoire » car cette classe est toujours davantage appelée à se transformer en un lieu de travaux pratiques. Cette évolution nécessite de sérieuses transformations : présence d'un mobilier léger, qui peut être assemblé selon les besoins du travail de groupe, d'armoires et de rayons de rangement pour le classement et l'entreposage des instruments de travail couramment utilisés, possibilité de disposer d'un vaste panneau mural où s'inscrira la ligne du temps, possibilité enfin d'occulter le local.

2. Le matériel

Ici aussi, il nous semble indispensable d'établir la liste du *matériel minimum* dont toute classe d'histoire devrait être équipée : un grand tableau mural, un planisphère muet, des cartes historiques et géographiques, des panneaux muraux permettant l'accrochage des documents, un diascopie et des boîtes de rangement pour les diapositives, un épiscopes, les tables de projection et l'écran indispensables, un enregistreur à cassettes, un électrophone, les éléments de rangement et les bibliothèques, des vitrines permettant l'exposition des « collections » de la classe, des ouvrages de référence comprenant aussi bien des dictionnaires de français que des atlas d'histoire et de géographie, des dictionnaires biographiques, ..., les collections de diapositives, d'enregistrements, des fiches et des fichiers en suffisance.

Il est évident qu'une partie de ce matériel pourrait être attribuée à l'établissement dans le cadre de la constitution de la médiathèque scolaire ; mais, en attendant que tous les établissements en soient équipés, il nous a paru nécessaire d'en rappeler l'énumération.

3. Les documents

a. La documentation écrite

Les ressources personnelles du professeur, de l'établissement et des bibliothèques publiques devraient être complétées par la constitution de *centres régionaux de documentation*. Ces centres, — animés par des professeurs qui travailleraient à la réalisation, à l'utilisation et au testage du matériel d'enseignement, — seraient le lieu privilégié de rencontre entre les professeurs d'histoire. Ils pourraient par exemple, permettre une utilisation optimale des cours par correspondance de formation continuée, l'élaboration de dossiers documentaires, de dossiers de presse, etc. La recherche et la pédagogie seraient ainsi intimement liées.

La base de ces centres serait une bibliothèque de référence aussi complète que possible et facilement accessible. Leur constitution suppose naturellement la présence d'un personnel qualifié et du matériel de reproduction adéquat... Ces deux derniers points venant se superposer à l'action du bibliothécaire d'établissement et au matériel de reproduction dont *chaque* établissement devrait être pourvu.

Enfin, rappelons que les archives privées et publiques constituent souvent une ressource documentaire de premier choix.

b. La documentation audio-visuelle

Les professeurs et leurs élèves pourraient choisir et réaliser des diapositives, des interviews, des montages, réunir des collections d'objets.

Des apports extérieurs peuvent être sollicités : production par le Ministère de séries de diapositives, emprunts à la Médiathèque nationale, utilisation des émissions de télévision, scolaires ou non, par le canal du service cinématographique du Ministère de l'Education nationale.

Enfin, il nous paraît essentiel que les différents types de documents, repris ci-dessus, soient enrichis par une étroite collaboration entre musées et écoles. A l'exemple de ce qui est réalisé ailleurs, — notamment en Allemagne, — une équipe de professeurs chevronnés devrait être détachée *part time* pour réaliser tous les documents utiles : diapositives, dossiers, questionnaires... Une première étape dans ce sens pourrait être la constitution d'un fichier signalétique des musées et des sites intéressants. L'action de cette équipe pourrait ainsi s'exercer dans le sens d'une présentation pédagogiquement plus satisfaisante des collections.

4. L'aspect financier

Pour séduisante que soient ces perspectives, elles impliquent inévitablement un effort dans le domaine financier, en fonction des besoins nouveaux de l'enseignement, mais aussi une ventilation plus judicieuse des budgets actuels ainsi qu'une gestion réalisée dans une concertation fondée sur la pondération objective des besoins.

La Commission estime que la réalisation de ces souhaits dynamiserait considérablement l'enseignement de l'histoire ainsi que l'ensemble de la communauté scolaire.

* * *

RAPPORT GÉNÉRAL

Les participants réunis à Esneux les 17, 18 et 19 novembre 1975 à l'occasion du séminaire résidentiel sur « l'histoire et l'enseignement technique » ont abordé les points suivants :

- les principes de base de l'enseignement de l'histoire dans l'enseignement technique et dans l'enseignement professionnel,
- les programmes,
- la méthodologie,
- le matériel didactique.

Outre qu'elle satisfait le besoin spontané de connaissance du passé, l'histoire, qui joue un rôle de synthèse parmi les sciences humaines en inscrivant les phénomènes et leurs variations dans la durée, doit avoir une place particulière tant dans l'enseignement général que dans l'enseignement technique : elle est en effet essentielle à la formation d'individus critiques, conscients, responsables et libres. De tels citoyens sont indispensables au bon fonctionnement de la démocratie.

L'histoire est d'autant plus nécessaire que, aujourd'hui basée sur l'étude de la vie des peuples plutôt que sur celle des seules classes dirigeantes grâce aux apports récents de la recherche scientifique, elle développe des aptitudes permettant une adaptation lucide et permanente à une société en mutation rapide et constante.

Pour assurer ces rôles, les programmes des différentes catégories d'enseignement technique et d'enseignement professionnel seront axés sur la compréhension du monde actuel.

Dans l'enseignement de type 1, les programmes du cycle « long » s'inspireront des contenus des programmes de l'Etat : étude diachronique de l'histoire au premier degré par l'approche des besoins essentiels de l'homme dans sa vie quotidienne, étude synchronique des sociétés au deuxième degré avec développement de problèmes économiques et sociaux, étude particulière de « l'histoire de notre temps » au troisième degré. Chaque niveau d'études constituera un tout, intégrera des perspectives pluridisciplinaires et veillera à assurer la formation civique puisque les élèves sont susceptibles de quitter l'école à 14, 16 ou 18 ans.

Quant aux programmes du cycle « court », semblables à ceux du cycle « long » au premier degré, ils seront modifiés au deuxième degré : ils doivent permettre de former des citoyens actifs et lucides et seront par conséquent basés sur « l'histoire de notre temps ».

Les programmes de la deuxième année du degré d'accueil et ceux de l'enseignement professionnel étudieront les problèmes de l'actualité dans une perspective historique. Là aussi, l'objectif primordial sera de former des citoyens conscients et responsables.

La conception et les programmes de l'enseignement du type 2 seront modifiés à partir des idées maîtresses défendues pour le type 1.

Les méthodes préconisées dans l'enseignement technique du type 1 et dans celui du type 2 seront diversifiées en fonction du niveau des élèves et de la spécificité de leurs études.

En première et en deuxième années, les notions historiques seront découvertes à partir d'éléments concrets du milieu local, de documents iconographiques, de textes simples et courts. Les documents seront accompagnés de questionnaires bien construits, clairs et précis permettant une analyse collective ou par équipes. Ils seront situés dans le temps grâce à la ligne du temps et dans l'espace grâce au planisphère muet. Une attention spéciale sera accordée à la compréhension du vocabulaire spécifique à l'histoire.

En troisième et quatrième années, les mêmes méthodes seront utilisées et affinées progressivement en tenant compte des progrès réalisés par les élèves.

En cinquième et sixième années, l'analyse critique de témoignages contradictoires d'une part, et de recherches personnelles en vue d'alimenter un débat d'autre part, constitueront les bases essentielles de la méthodologie.

Pour mener à bien ces programmes et ces méthodes, un certain matériel est indispensable ; tout d'abord un « laboratoire » ou local fixe, ensuite l'équipement de ce laboratoire : planisphère muet, cartes d'histoire et de géographie, épiscopes, diascopes, visionneuses, enregistreurs à cassettes, etc. Les ouvrages de référence occuperont une place privilégiée.

Des centres régionaux de documentation faciliteront la tâche du professeur et lui permettront d'obtenir aisément des informations, des dossiers documentaires, des diapositives, etc.

L'aide du Ministère, des musées et des centres de documentation, le détachement de professeurs chargés de recherches en pédagogie pratique de l'histoire permettraient d'améliorer et d'élargir l'équipement des écoles.

En conclusion, la tâche du professeur d'histoire dans l'enseignement technique et dans l'enseignement professionnel est dure, faute d'une suffisante considération en raison d'horaires dérisoires ou d'intitulés de cours ambigus, par suite de programmes mal adaptés. Elle nécessite une mobilisation et une attention vigilante tant des professeurs que des directeurs, des inspecteurs et des différents pouvoirs organisateurs, et des réformes rapides.

Un élève de section technique ou professionnelle a droit à une éducation historique et civique de même qualité que celui des autres sections.

Maggy HODEIGE

ESSAI DE MISE EN ORDRE DES OBJECTIFS DES SCIENCES SOCIALES(*)

Rédigé en fonction des professeurs et des élèves du cycle élémentaire français (cours élémentaire et cours moyen, 7-11 ans), cet essai de mise en ordre des objectifs pédagogiques est un « aide-mémoire » que nous livrons à votre réflexion, quel que soit le niveau d'études auquel vous enseignez.

Il convient de signaler que d'après l'auteur les objectifs proposés ont, pour la plupart, été atteints avec les classes auxquelles ils étaient destinés. En tous cas, de nombreux jalons peuvent être posés et atteints avec de jeunes élèves.

Enfin, les objectifs ont été établis dans une perspective pluridisciplinaire.

1. OBJECTIFS COGNITIFS (savoir et savoir-faire)

1.1. Savoir utiliser les langages fondamentaux par application constante des disciplines dites instrumentales au milieu et au vécu

1.1.1. *Langue parlée et écrite.* Elle est indispensable à toutes les sciences humaines, elle est non seulement un mode de communication privilégié, mais aussi un moyen d'analyser d'autres formes de communication humaine.

1.1.1.1. Enoncer oralement une constatation, un fait brut, une observation directe faite dans la rue, dans une ferme, une plantation, une usine, une séquence d'actualité télévisée, un film,...

1.1.1.1.1. En utilisant le vocabulaire courant correspondant au niveau de langage de l'enfant qui doit d'abord s'exprimer librement avec les moyens dont il dispose. Il s'agit d'un vocabulaire qui apparaît « en situation », c'est-à-dire lié à une activité donnée et nécessaire à sa réalisation, c'est dire qu'il ne sera en aucun cas question d'établir *a priori* une liste de vocabulaire obligatoirement assimilable à l'école élémentaire.

1.1.1.1.2. En appliquant un vocabulaire scientifique précis aux faits sommairement décrits. L'emploi d'un vocabulaire juste de géographie humaine, d'histoire, d'économie évite toujours de longs discours vagues et imprécis.

1.1.1.1.3. En tenant compte de l'interlocuteur auquel on s'adresse et en cherchant à savoir comment le « message » qui lui a été adressé a été reçu.

(*) Extrait du *Bulletin de liaison du cycle élémentaire : Activités d'éveil (Sciences sociales)*, n° 12, p. 25-37, Paris, I.N.R.D.P., décembre 1974. Nos vifs remerciements à tous ceux qui, soucieux de l'information des professeurs, nous ont permis de reproduire ce texte (N.D.L.R.).

- 1.1.1.1.4. Savoir utiliser des notes, des croquis pour supporter, compléter ou illustrer l'expression orale.
- 1.1.1.1.5. Langage gestuel.
- 1.1.1.2. Ecrire un texte — choisir l'essentiel d'une discussion, d'une visite, d'une émission télévisée, et mettre en forme pour autrui. Savoir résumer.
- 1.1.1.3. Savoir écouter autrui, pour redire autrement ce qu'il a dit en changeant de niveau de langage, pour comprendre ce qu'il dit, pour répondre à une question de telle sorte que la réponse soit « adaptée » à la question. Savoir écouter tout en écrivant l'essentiel = prendre des notes.
- 1.1.1.4. Savoir lire le message écrit et comprendre ce qu'il signifie pour le traduire éventuellement par une action.
 - 1.1.1.4.1. Localiser une information spécifique. Par exemple pour trouver ou retrouver une information sur l'actualité dans un journal, il faut chercher dans la rubrique de dernière page. Dans une brochure, il faut apprendre à utiliser les sommaires, il faut savoir parcourir rapidement les titres pour choisir.
 - 1.1.1.4.2. Lire pour trouver une réponse à des questions, ce qui implique qu'on est d'abord capable de choisir le livre. Utilisation des fichiers de bibliothèque. Recours à une documentaliste. Consultation de catalogues, de dictionnaires.
 - 1.1.1.4.3. Grâce à la lecture rapide aussi bien qu'à l'analyse systématique du contenu d'un texte, choisir des passages en rapport avec le sujet étudié.
 - 1.1.1.4.4. Evaluer les lectures (cf. 1.2.3.5.).
- 1.1.1.5. Analyse de documents, d'images, de diapositives, de textes écrits — dire oralement ce qu'ils contiennent.
- 1.1.1.6. Prendre des notes, faire un résumé de discussion, rédiger un texte *pour le communiquer*, s'assurer que la communication est possible et avec qui, chercher à savoir comment le message est compris.
- 1.1.2. *Langage mathématique* ayant valeur universelle. On le retrouve au carrefour de toutes les disciplines et de toutes les civilisations. Il ne semble pas qu'il y ait un langage mathématique spécifique aux sciences humaines, susceptibles d'être enseigné comme tel à l'école élémentaire. On retrouve donc tous les éléments du programme rénové de mathématique et il apparaît qu'au cours de nos essais dans les classes⁽¹⁾ nous avons eue le plus souvent besoin des notions suivantes :
 - Opérations sur les ensembles — classements-inclusions-groupements ;

(1) Expériences dans l'enseignement primaire français.

- relations :
 - relation d'équivalence,
 - relation d'ordre,
 - relations fonctionnelles,
 - relation entre éléments d'ensembles différents.
- graphes ;
- tableau à double entrée ;
- opérations numériques ;
- mesure - comparer les dimensions, les volumes, les surfaces. Espaces voisins ;
- ordre de grandeur ;
- proportions ;
- limites - chemins - frontières - interiorité - exteriorité ;
- écart - intervalle ;
- pourcentage - statistique ;
- exactitude, avance, retard et toutes les relations liées au temps ;
- énoncer un problème - comprendre l'énoncé d'un problème - résoudre un problème.

1.1.3. Utilisation des symboles et des codes :

- 1.1.3.1. Légendes - indispensables pour les plans, cartes, représentation visualisée de données numériques ou statistiques - Découvrir la nécessité de la légende - codage - fabrication et lecture de codes.
- 1.1.3.2. Schémas - croquis.
- 1.1.3.3. Diagrammes.
- 1.1.3.4. Traduire symboliquement des observations complexes et ponctuelles ou continues - cf. circulation, climat.
- 1.1.3.5. Graphiques et tableaux.

1.1.4. Langage verbo-iconique : l'image, le dessin, la photographie, la diapositive, le montage, le film.

- 1.1.4.1. Faire une suite de dessins pour représenter un fait observé
un lieu visité.
Dessin d'ensemble - choix d'un détail significatif.
- 1.1.4.2. Réalisation d'un message dessiné représentant le déroulement d'un phénomène humain, une suite d'opération à accomplir (comment on fait le pain...).
Ralentissement et accélération du mouvement.
- 1.1.4.3. Lecture d'images : requiert une démarche méthodologique.

1.1.4.3. *Analyses* et utilisation de messages verbo-iconiques :

- interprétation de documents illustrés,
- interprétation de dessins,
- interprétation d'un montage.

Démarche : 1. « Déballage »,

- 2. Définir des critères → classement,
- 3. Choisir entre les critères → hiérarchisation,
- 4. Vue d'ensemble du classement et mise en évidence de dominantes, de types.

1.1.4.5. *Production* d'images, de photographies, de diapositives, de montages de diapositives, de films animés sonorisés.

1.1.4.6. Produire un message verbo-iconique pour autrui et chercher à savoir comment ce message a été reçu.

1.2. Acquisition de techniques et utilisation d'aptitudes qui ne relèvent pas uniquement des sciences sociales

1.2.1. *Emploi d'instruments de mesure.*

1.2.2. *Emploi d'instruments audio-visuels...* 1 Niveau de la manipulation technique.

2 Réflexion préalable à l'utilisation d'un matériel.

3 Choix.

1.2.3.1. *Par observation faite dans le milieu :*

1.2.3.1.1. Enquête sur le terrain :

- 1. choix du sujet et du lieu - projet,
- 2. choix des questions à poser - établissement d'un questionnaire,
- 3. prendre des initiatives et réagir devant des situations imprévues,
- 4. écouter et observer avec un but précis,
- 5. utiliser les techniques et les matériels permettant de capter l'information,
- 6. aboutir à une synthèse écrite, orale ou graphique communicable à autrui.

1.2.3.1.2. Interview - Apprentissage des moyens pour conduire une interview :

- 1. écouter lorsque quelqu'un parle - noter - enregistrer,
- 2. analyser les idées, le contenu d'une bande et *choisir* les plus importantes en fonction du sujet retenu et en s'abstenant de formuler des jugements de valeur,
- 3. comparer l'information collectée avec d'autres informations afin de la relativiser.

1.2.3.2. Lecture des journaux, magazines, brochures.

1.2.3.2.1. Reconnaître les rubriques d'un journal.

1.2.3.2.2. Sélectionner les nouvelles « importantes » déterminer le critère de choix.

Sélectionner des informations à partir d'un critère préalablement défini.

1.2.3.2.3. Choisir les informations se rapportant à un sujet défini.

1.2.3.2.4. Faire une synthèse communicable à autrui.

1.2.3.3. Savoir utiliser une bibliothèque.

1.2.3.3.1. Apprentissage actif des techniques d'organisation exemple : fabriquer un fichier, dresser une table des matières.

1.2.3.3.2. Utiliser un fichier ou un catalogue - choisir le type de fichier : 1 par auteur, 2 par sujet.

1.2.3.3.3. Utiliser la table des matières - l'index.

1.2.3.3.4. Distinguer entre un livre se rapporte à des faits réels et un livre de pure imagination.

1.2.3.3.5. Choisir un livre adapté à l'usage qu'on veut en faire.

1.2.3.3.6. Savoir utiliser un dictionnaire, une encyclopédie.

1.2.3.3.7. Distinguer document de première main, de deuxième main, les opinions, les affirmations, démystifier le pouvoir de l'affirmation imprimée.

1.2.3.4. Organisation de l'information.

1.2.3.4.1. Analyser, décrypter, repérer.

2. Dessiner, faire un croquis, des photographies, enregistrer pour fixer l'information.

3. Rédiger un texte résumant l'information.

4. Classer des images, des textes, des gravures, des récits selon des principes discutés et clairement énoncés.

5. Conserver l'information - construire un fichier pour retrouver la documentation archivée.

6. Apprendre à accéder à l'information conservée dans les musées, les archives, les expositions.

1.2.3.5. Evaluation de l'information.

1.2.3.5.1. Faire appel au sens critique qui n'accepte aucune assertion sans s'interroger sur la valeur de cette assertion. Se demander à qui est destinée l'information.

1.2.3.5.2. Supports de l'information : le type de documents.

1.2.3.5.3. Analyse critique du contenu du document.

1.2.3.5.4. Analyse critique de l'origine du document. Support du document. Canal (exemple : langue).

1.2.3.5.5. Situer le document dans son contexte humain, historique, social, politique. Savoir relativiser l'information.

1.2.3.6. Utiliser la démarche inductive :

Partir d'une somme d'observations pour arriver à une idée, à une loi.

Recherche d'explications dans des situations concrètes.

Relations causes-effets toujours complexes dans les sciences sociales.

Eliminer l'information non essentielle. Critères pour définir ce qui est important.

Tirer des conclusions provisoires.

1.2.3.7. Utiliser la démarche déductive : aller du principe à ses conséquences ; réutiliser le principe dans d'autres circonstances et l'appliquer à d'autres faits.

1.3. Acquisition de concepts-clés (concepts catégoriels et concepts explicatifs) qu'on retrouve dans toutes les sciences et aussi dans les sciences sociales

1.3.1. L'Espace :

1.3.1.1. L'espace vécu par l'enfant — espace somme d'objets, espace relationnel.

— référence à un schéma corporel,

— espace affectif - espace familial,

— espace présent,

— territoire : de jeu, utilitaire, de vacances...

1.3.1.2. L'espace dans lequel vit l'enfant et duquel on peut faire une approche spécifique selon qu'on se tourne vers une science ou vers une autre (espace géographique, espace géométrique, espace social,...).

1.3.1.3. Recherche de repères objectifs extérieurs au sujet.

1.3.1.4. Utiliser des termes de localisation. Repérer un lieu. Situer un lieu.

1.3.1.5. Les modes de représentation de l'espace : symbolisation.

— De la photographie au croquis : symbolisation géographique cf. 1.1.3. et 1.1.4.

— Estimation et représentation des parties cachées.

1.3.2. Le temps :

1.3.2.1. Le temps dans son écoulement *vécu*. Le temps des autres. Contraintes sociales. Le *temps social*. Le *temps technique*. Le temps naturel (temps cyclique, saisons). Le temps universel : temps astronomique, temps sidéral.

1.3.2.2. Les modes d'appréciation du temps.

1.3.2.2.1. Les manifestations temporelles : la naissance, la mort, le début, la fin.

1.3.2.2.2. Les modes de représentation du temps - Ordre, situation d'un événement - Instruments.

1.3.2.2.3. 1 - La durée.

2 - L'ordre dans le temps.

a. L'irréversibilité du temps (ordre dans le temps).

b. Le moment, l'événement, le fait (historique, social,...).

c. La diachronie : continuité, discontinuité, succession, alternance, durée.

d. La synchronie - phasage - simultanéité - discordance.

3 - Approche spécifique des temps selon qu'on se tourne vers une science ou vers une autre : temps astronomique, temps historique, etc. Le temps construit.

1.3.3. La liaison espace-temps :

Trajets,

Repère de places - repère de déplacements,

Déplacements - mouvements,

Trajectoires,

Itinéraires,

Vitesse.

1.3.4. Relation du vivant et spécialement de l'homme avec le milieu dans lequel il vit - Ecologie humaine (cf. 1.5.4. et 1.5.5) :

Interrelations : initiation aux phénomènes relationnels des domaines politique, social et économique.

1.3.5. Exemple de concepts explicatifs et catégoriels fondamentaux :

1 - Structures - systèmes,

2 - Population,

3 - Fonction et flux,

4 - Evolution - contradiction et seuil (dont crise),

5 - Production - consommation - échange.

1.4. Système de concepts spécifiques aux sciences sociales

1.4.1. Domaine :

- continuité, discontinuité, variance, dominante,
- possibilité d'accomplissement (contingence, contrainte),
- aire, territorialité, frontière, limite, frange, marge,...
- contiguïté, proximité, dépendance, liaisons,
- centralité, nodulité, polarisation.

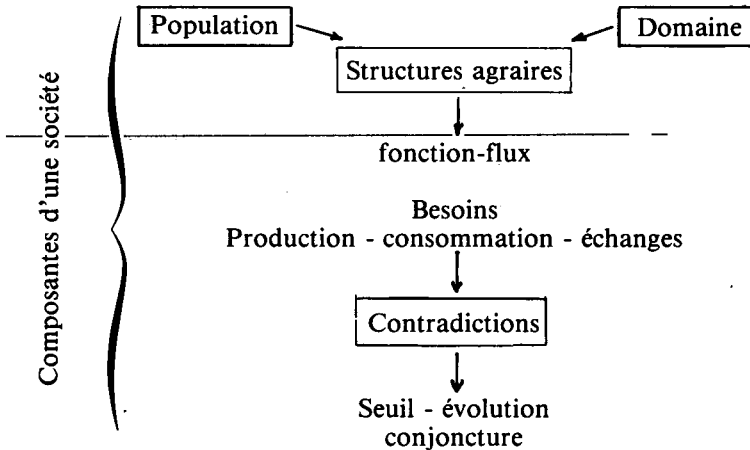
1.4.2. Population :

- homogénéité, hétérogénéité, densité,
- besoins, mentalités, comportements sociaux,
- migrations, mutations, circulation des personnes, des idées et des produits, flux, réseaux, circuits, liaisons, autorité, dépendance.

1.4.3. Exemples d'autres concepts :

- crise, conjoncture, statut, rôle, pouvoirs, dépendance, circulation, flux, réseau, circuit, composantes (ex. d'une société), permanence, mutation, survivance.

A partir de ces différents concepts (explicatifs et spécifiques) s'organise une demande d'analyse qui peut être formalisée et schématisée de la façon suivante :



1.5. Acquisition de techniques spécifiques aux sciences sociales et accessibles aux enfants du cycle élémentaire

1.5.1. Techniques de structuration de l'espace - de représentation symbolique des faits sociaux ou naturels :

1.5.1.1. Plans et maquettes simples (classe, école, quartier) - dioramas-panoramas.

1.5.1.1.1. Savoir fabriquer un plan, une maquette rendant compte des caractéristiques d'un espace concret dans lequel on s'est déplacé (action).

a. Orientation sur repères locaux :

- 1 - s'orienter dans un lieu,
- 2 - orienter un plan, un croquis, un document par rapport à des repères terrestres, factuels ou axiaux,
- 3 - recherche de repères célestes, physique, etc.

b. Echelle relative des éléments représentés. Utiliser et comprendre l'échelle et les différentes façons de l'indiquer et de l'utiliser.

c. Choisir des matériaux permettant de coder.

d. Tracer un itinéraire et notions connexes, déplacements, déplacements orientés, nœuds...

1.5.1.1.2. Savoir fabriquer un plan, une maquette grâce au recours à des informations diverses (témoins intérieurs ou extérieurs à la classe, photographies...).

1.5.1.2. Savoir lire et utiliser les plans et cartes existants : plans d'habitation, schémas d'aménagement, cadastre, plan urbain, cartes topographiques, cartes routières.

1.5.1.2.1. Localiser un élément géographique.

1.5.1.2.2. Déterminer une distance,
relative,
absolue - échelle.

1.5.1.2.3. Tracer un ou plusieurs itinéraires et dégager des critères de choix (distances, pente, état de la route, obstacles divers).

1.5.1.2.4. Lire et utiliser toute *légende donnée* pour comprendre les données naturelles ou les faits sociaux, politiques, économiques, géographiques représentés.

1.5.1.3. Savoir cartographier des faits économiques et sociaux.

1.5.1.3.1. Choisir et utiliser un fond de carte.

1.5.1.3.2. Déterminer un cadre de symboles.

1.5.1.3.3. Fabriquer un document lisible et compréhensible par autrui.

1.5.1.4. Utiliser le vocabulaire cartographique.

1.5.2. Le temps et la chronologie :

1.5.2.1. Mesure du temps et du calendrier cf. 1.3.2.

Dates - jours - saisons - mois - jours - nuits - Utiliser le vocabulaire d'expressions liées au temps. Horaires - Agendas - Calendriers.

1.5.2.2. L'événement dans la chronologie :

1 - Tranches de vie et séquences - l'emploi du temps - projets - prospectives.

2 - Le fait - simultanéité des faits présents.

3 - Le *flash*.

4 - Le témoignage : historique, juridique, journalistique.

5 - Représentation symbolique de la durée et du passé - l'âge - situer par l'âge - vieux, ancien, jeune, durable - éphémère.

6 - cf. 1.5.2.4. Le passé, le présent, le futur - le changement - la continuité, la discontinuité.

7 - Rôle du temps dans le développement des affaires humaines (le temps qu'il faut pour...).

8 - Succession, évolution, rythme, cycles, permanence, irréversibilité.

1.5.2.3. Observations climatiques continues. Essais de météorologie.

1.5.3. *Approche d'un temps historique :*

La construction prématurée de cadres conventionnels risque de cacher les dimensions complexes du temps historique. Un important travail reste à faire pour définir une temporalité historique accessible à l'école élémentaire.

- traces, vestiges, témoignages à dater,
- passage d'un monde à un autre - ruptures - crises,
- discontinuité, périodicité, sérialité,
- modification par bonds, le perfectionnement discontinu,
- détruire le mythe d'un temps homogène et progressif.

1.5.4. *L'action des hommes sur leur milieu :*

1.5.4.1. ~~Etude du milieu, localisable, concret, banal, changement.~~

Mise en évidence du rapport entre les éléments, les hommes qui vivent dans le paysage et les activités qui s'y exercent.

1 - Lecture du paysage :

Le paysage, donnée actuelle et immédiate du réel, pour être lu doit être replacé dans la double perspective :

1. d'évolution - recours au passé -
indices d'évolution pour expliquer le présent -
approche d'indices d'évolution en cours ;
2. de mise en relation des éléments - interaction des composantes.

2 - Perspective d'avenir - aménagement du territoire.

1.5.4.2. Rôle des décisions humaines et des modes de production.

1.5.4.3. Rôle des modes de production.

1.5.5. *Action du milieu sur les hommes :*

L'écologie humaine n'est qu'une partie de l'écologie avec la rupture de l'équilibre écologique retentit sur l'homme et ses conditions de vie - Environnement - pollution -

1.5.6. *Action des hommes sur les hommes :*

1.5.6.1. Les relations d'autorité - qui décide ? qui commande ? pourquoi?

1.5.6.2. Les groupements, les réunions, les modes de « communication ».

1.5.6.3. Les groupes de pression - les grèves - l'action politique et syndicale.

1.5.6.4. La propagande - la réclame.

1.5.6.5. Les formes de censure.

1.5.6.6. Les fléaux économiques, sociaux, politiques et moraux.

Les grands problèmes de notre temps et d'autrefois : impérialisme, racisme, atteinte aux libertés, etc.

1.5.7. Approche de faits proprement humains, systèmes de relations au sein du quartier, de la ville :

- 1.5.7.1. Relations de chaque élément avec un ensemble :
exemple : consommation individuelle, collective,
exemple : population, peuplement.
- 1.5.7.2. Notion de *seuil* dont le dépassement entraîne un changement
(circulation, seuil franchi - embouteillage).
- 1.5.7.3. Notion de *fonction* résidentielle, commerciale, etc.
- 1.5.7.4. Idée de réseau - classification.
- 1.5.7.5. La circulation (un quartier, une rue ne sont pas statiques
il faut les observer à différents moments).
Les transports, les voies de communication.
Migration - exode.
- 1.5.7.6. Les échanges.
 - 1.5.7.6.1. Les besoins - marché - petit commerce artisanal - circuits
d'échanges - prix - chèques - monnaie.
 - 1.5.7.6.2. Les services - des eaux - de nettoyage, etc.
hiérarchie des services.
- 1.5.7.7. Zone d'influence.
 - 1.5.7.7.1. Relations d'une ville avec d'autres espaces, ruraux, urbains :
 - 1 - approvisionnement en eau,
en viande,
en énergie, etc.
 - 2 - Ports, routes, banques, compagnies de transport.
 - 3 - Relations ville, campagne.
 - 1.5.7.7.2. Les relations d'autorité - zone d'influence sur laquelle s'exerce
chaque type d'autorité.
- 1.5.7.8. Les changements :
des paysages, de la circulation, etc.
sur thèmes de vie : nourriture, vêtements, transports, habitat,
etc.,
recherche des *rythmes*,
changement social : répartition socio-professionnelle des parents,
des grands-parents,
mutations sociales.
- 1.5.7.9. Le rôle (ce que les autres attendent de...)
 - parchemins où sont inscrits les actes, registres officiels,
 - théâtre,
 - manière dont chacun se conduit,
 - le rôle de l'écolier - le rôle de maître.
- 1.5.8.0. Le statut (ce que j'attends des autres...)
 - les droits du propriétaire, du locataire... le bien public.

1.5.8.0.1. Rapports légaux qui s'établissent entre les hommes :

- d'organisation,
- de relation,
- de décision.

1.5.8.0.2. Ensemble de textes réglant la situation d'individus, de groupes, leurs droits, leurs obligations.

1.5.8. Techniques d'approche de faits proprement humains :

- 1 - Utilisation de la carte - analyse de faits relationnels :
exemple : localisation de l'habitat par parallélisme au relief, aux paysages naturels.
- 2 - Approche quantitative d'un flux :
exemple : comptage de circulation.
- 3 - Savoir exprimer les changements constatés : tableaux à double entrée, relations sagittales, graphiques.

1.6. Acquisition d'une méthode de travail

1.6.1. Déterminer l'existence d'un problème.

1.6.2. Définir en terme d'objectifs (c'est-à-dire en décrivant les comportements projetés) comment se fera l'approche du problème considéré.

1.6.3. Rassembler, localiser et organiser *l'information*.

1.6.4. Relativiser l'information recueillie.

1.6.5. Chercher des explications et tirer des conclusions provisoires.

1.6.6. Retoucher les conclusions au vu de nouvelles informations.

1.6.7. Formuler, à partir de ce qui est fait des projets complémentaires.

1.6.8 Formation à l'esprit scientifique.

1.6.8.1. Développement *d'attitudes* scientifiques :

capter,
critiquer,
classer,
évaluer,
communiquer,
conserver.

1.6.8.2. Développement *d'aptitudes* :

se poser des questions, mettre les faits en relations.

1.6.8.3. Développement *d'habitudes* :

de travail, de pensée.

1.6.9. Aptitude à la communication :

de tous les types de communication inter-humaines allant de la musique à la propagande en passant par l'image, l'affiche, la bande dessinée, la télévision.

1.6.10. Aptitude à l'action :

un mal à éviter étant de toujours penser sans jamais agir.

2. OBJECTIFS AFFECTIFS (savoir-être)

2.1. Objectifs concernant l'individu

- 2.1.1. Développer son assurance personnelle par l'habitude acquise, exprimer sa pensée en tenant compte des connaissances intériorisées, se souvenir, prévoir.
- 2.1.2. Apprentissage par découverte personnelle.
- 2.1.3. Historisation de l'expérience personnellement vécue :
 - l'extérioriser,
 - la situer dans le contexte pour la rendre relative.
- 2.1.4. Passer du tâtonnement incohérent à la pensée rationnelle :
 - faire des essais,
 - proposer un plan d'approche pour ordonner les essais,
 - proposer des hypothèses.
- 2.1.5. Concevoir un projet - enquêter - agir selon un plan.
- 2.1.6. Distinguer l'imaginaire, le pratique, l'esthétique et le réel, le fait, l'événement, l'important, l'accessoire, l'accessible, l'inaccessible.
- 2.1.8. Communiquer avec autrui - offrir - recevoir - prendre - solliciter - accueillir - fréquenter - s'allier - intervenir - protéger - compter sur les autres.

2.2. Objectifs socio-psychologiques concernant le groupe

- 2.2.1. Apprendre à travailler avec les autres.
 - 2.2.1.1. Savoir écouter autrui, respecter son droit à la parole, reconnaître le droit qu'a autrui à être entendu, respecter ses opinions.
 - 2.2.1.2. Savoir se donner des règles communes qui permettent le travail collectif et obéir à ses règles, respecter les limitations de temps, de parole, etc.
 - 2.2.1.3. Être apte à proposer des règles nouvelles qui facilitent le travail collectif.
 - 2.2.1.4. Accepter une responsabilité au sein du groupe.
 - 1 - structurer un groupe en vue d'une discussion, d'un échange de vues,
 - 2 - structurer un groupe en vue de l'action.
 - 2.2.1.5. Tirer profit des critiques ou des suggestions, comprendre comment un « esprit peut en féconder un autre ».
 - 2.2.1.6. Echanger des idées dans une discussion soit comme dirigeant soit comme participant.
 - 2.2.1.7. Distinguer le travail relevant de l'efficacité collective et celui qui doit être fait individuellement.

- 2.2.1.8. Instituer un mode de répartition du pouvoir au sein du groupe après avoir envisagé les différents modes possibles de répartition du pouvoir.
- 2.2.1.9. Coopérer à la réalisation collective d'un projet.
- 2.2.2. Favoriser les relations inter-affectives.
 - 2.2.2.1. Au sein des groupes, équipes, et les laisser s'équilibrer.
 - 2.2.2.2. Eviter que les groupes se referment sur eux-mêmes en appelant les individus à faire partie à la fois de plusieurs groupes dans la réalisation de travaux différents.

3. ATTITUDE DU MAÎTRE

- 3.1. Connaître chaque enfant, savoir où il en est, savoir tout ce qu'il peut réaliser seul avant de lui-apporter une aide pédagogique.
- 3.2. L'amener à se connaître lui-même par la réflexion, l'activité, l'action, la responsabilité, pour qu'il soit capable de « se situer » par rapport aux autres, par rapport aux groupes, au monde, au passé.

4. OBJECTIFS INCONSCIENTS ET NON FORMULÉS PAR L'ENSEIGNANT

La personne du maître ne saurait être considérée comme « neutre », le maître véhicule tout un monde de valeurs, d'idées, de préjugés, de modes qui lui sont imposés par la société dans laquelle il vit et qu'il tend à reproduire.

Un des buts qu'on pourrait se fixer serait de rendre clairs et explicites tous ces objectifs déterminants mais sous-entendus.

- 4.1. Les valeurs politiques inconsciemment subies par tous ceux qui « ne font pas de politique ».
- 4.2. Les idéologies implicites.
Acceptera-t-on de dire aux maîtres sous forme d'instructions quels types d'hommes ils doivent faire pour quel type de société ?
- 4.3. Les valeurs sociales qui s'imposent inconsciemment à chaque individu par l'intermédiaire de tous les organismes de pression et spécialement par *mass-media*.
- 4.4. Les pressions de l'inconscient individuel ou collectif pourraient être explicitées par les apports de la psychanalyse qui a sa place même en histoire qui « est fait d'autant de passion que de raison ».

CONCLUSION

Très conscients des graves imperfections de ce travail nous le livrons à tous ceux qui pourront y trouver ou y retrouver quelques idées afin qu'ils puissent le modifier, l'enrichir, y prendre ce qui leur convient... ou y renoncer.

J. BRUNEAU

INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE

A PROPOS DE...

L'histoire

CHESNEAUX Jean, *Du passé faisons table rase ? A propos de l'histoire et des historiens*, coll. « Petite collection Maspero », Paris, Maspero, 1976.

Il n'est pas si fréquent qu'un historien « mange le morceau » ; saluons donc celui-ci qui du cœur du « saint des saints » académique ose poser cette question sur laquelle tant d'historiens s'interrogent ou feignent de s'interroger en ce siècle dont d'aucun souhaiteraient évacuer l'histoire.

Qui peut honnêtement s'indigner, pour peu qu'il ait réfléchi à la notion d'histoire, si les propos rassemblés dans ce petit essai frisent fréquemment le pamphlet ? Où se trouve le scandale, chez celui qui dénonce les errements ou chez celui qui s'y laisse entraîner ?

En moins de deux cents pages, sans se laisser dominer par les langages spécifiques du « territoire de l'historien », l'auteur met successivement le doigt, d'une manière claire et précise, sur les points clés de l'histoire comme science et sur les enseignements de l'histoire comme pratique.

D'entrée de jeu, nous connaissons la couleur, il s'agit d'un livre militant parce qu'il n'est pas possible de ne pas s'engager en histoire. Spécialiste de l'histoire de l'Orient, éclairé par de nombreux voyages et contacts à travers le monde, ex-membre du Parti communiste français, initié aux « jeux mandarinaux » de l'histoire académique, l'auteur se donne comme un relais individuel du rapport actif, et collectif, de la perception du passé et de son utilité pour le présent.

Comme science, l'histoire n'est pas innocente, elle s'inscrit nécessairement dans la pratique qu'elle prétend décrire et où elle peut jouer un double rôle : éclairer ou oblitérer la conscience sociale aux divers échelons où elle pourrait se manifester. Quoique l'histoire soit le domaine de tous, les historiens s'en attribuent le monopole. Il dénonce leur *intellectualisme*, leur *objectivisme apolitique*, leur *professionnalisme*, l'occultation de pans entiers du mouvement historique au bénéfice du pouvoir dominant : la commémoration du 8 mai par exemple. Par réaction les opposants du pouvoir proclament : « Du passé faisons table rase » ! Le recours au passé est cependant nécessaire. L'homme quelconque a aussi besoin pour se gouverner d'analyses historiques précises et probes que le navigateur de cartes marines exactes.

L'étude de l'histoire n'est donc pas une fin en soi. Elle est essentiellement utile au présent, ce que soulignent avec insistance Karl Marx et Mao Ze-dong. Les préoccupations des historiens de tous les temps attestent assez, — mais en a-t-on conscience ? —, que la réflexion historique est régressive et que le présent inspire les sujets d'études. Le discours historique ne doit pas se laisser emprisonner dans de fausses évidences : sources, travaux, diachronie, synchronie, périodisation, quantification doivent être pris dans un sens relatif comme contribution à la connaissance historique non comme fin en soi.

La sociologie du savoir historique révèle les structures hiérarchiques du pouvoir historique et les facilités de l'histoire-marchandise. L'école des *Annales*

est spécialement visée, peut-être parce qu'on y a mis trop d'espérances, mais ne faut-il pas composer parfois pour convaincre, spécialement si, comme il est souligné plus loin, l'évolution est davantage freinée dans les pays « développés » ? Pour critiquable qu'il soit, le discours historique ne s'inscrit-il pas aussi dans la pratique historique ?

Par référence à l'histoire universelle née avec le capitalisme on s'est employé à inscrire les sociétés précapitalistes anciennes dans des ensembles tels que les groupements politico-militaires, les systèmes culturels-religieux, les grands déplacements. Il ne faudrait pas pour autant évacuer les interiorités nationales tout en observant leur insertion dans le mouvement mondial de l'histoire. Celle-ci ne peut pas non plus être étrangère à l'histoire naturelle tout en répétant qu'il n'y a pas d'histoire sans les hommes, ... ni d'hommes sans support naturel.

L'analyse des phénomènes de longues durées permet d'atteindre l'histoire des masses, mais cette histoire « massive » risque de rester « passive » si elle est dépolitisée. Il y a lieu d'insister sur le caractère discontinu de la continuité, les ruptures, les moments « surdéterminés » (les cours et les recours), les progrès et les reculs, les décalages et les résurgences, sur l'importance de l'espace géographique avec ses influences contradictoires dans la durée, les variations des centres d'influence tant locale que mondiale, sur les problèmes de l'interdisciplinarité.

Tout ceci débouche sur une histoire en action, une histoire politique donc... mais ceci est une autre histoire, car il n'est pas possible d'« achever l'histoire ».

R.V.S.

VALENSI, L., RANGLES, W.G.L., CHRETIEN, J.-P., DUBY, G., et VEYNE, P., e.a., *Pour une histoire anthropologique*, dans *Annales, Economies, Sociétés, Civilisations*, t. 29, p. 1309-1380, Paris, Colin, 1974.

L'œcumène se révèle aujourd'hui à l'historien. Jadis préoccupé par une histoire limitée aux textes occidentaux et chrétiens, celui-ci abandonnait à l'ethnologie, non sans mépris, les rebuts de l'histoire : les sociétés primitives, les marginaux de toute espèce, les usages qualifiés en bloc de folklore. Si les moyens et les méthodes de l'histoire et de l'ethnologie ne sont pas encore interchangeables, les historiens et les ethnologues commencent sérieusement à se rapprocher et à se concerter autour du même objet de recherche : l'homme sous tous ses aspects, l'humanité dans toutes ses dimensions.

Pour l'historien économiste juif hongrois Karl Polanyi illuminé par l'ethnologie, l'économie est un *procès institué*. L'institution de ce procès ou développement se réduit à trois principes d'intégration :

- **réciprocité**, comme l'attestent les recherches de G. Duby sur les guerriers et les paysans du haut moyen âge dont les « générosités nécessaires » sous forme de circulation de biens et de services constituent une clé de la structure sociale ;
- **redistribution**, par laquelle les stocks constitués par collecte sont affectés à la rétribution des agents de l'ordre social et politique ;

— **économie de marché**, vouée au profit mesurable en prix symbolisés par la monnaie. Le profit modifie les conditions de production et vise à contrôler les formes d'échange. Les formes archaïques se réfèrent à divers types de marché :

- a) *marché local*, satisfaisant aux besoins élémentaires d'échange, lieu d'arbitrage des conflits et de conclusion des accords ;
- b) *port de traite*, associant économie non-marchande et économie marchande professionnelle, répondant aux besoins militaires et politiques de l'appareil statal.

La **monnaie** peut quant à elle signifier :

- moyen de paiement,
- étalon de valeur,
- instrument d'échange.

Chacun de ces domaines peut être lié à des produits, des objets, des espèces différents. La monnaie peut avoir une fonction politique, pas nécessairement marchande.

L'économie domestique ou *oïkos* homérique représente un système de production fondé sur l'autarcie où la production a pour but l'entretien de l'homme et non l'homme la production. La fonction sociale ici mise en vedette de l'économie restitue l'esprit même de la pensée de Karl Marx éclipsée après lui par l'*économisme* de ses épigones.

Toutes ces données sont illustrées par des exemples inspirés des sociétés bantoues dont les caractères présentent des analogies avec la société féodale occidentale dans le rôle protecteur du seigneur ; brésiliennes traversées par des courants millénaristes de contestation sociale ; incacique fondée sur la réciprocité à trois niveaux du lignage, de la chefferie locale, de l'empire où dons et contre-dons assurent l'équilibre de l'ensemble.

Georges Duby reconnaît des similitudes entre *trade* et *market* d'une part, *portus* et *mercatus* médiévaux, d'autre part. La réciprocité se fonde non seulement sur les biens matériels mais aussi sur l'assistance spirituelle et politique selon le schéma triparti **clerc, noble, vilain**.

La notion de famille carolingienne évoque l'idée d'une chefferie de village qui par structure englobante se serait étendue à l'univers connu. Structure ouverte par la guerre, source de profit, entrouverte seulement en temps de paix par la *traite* par l'entremise de ces « mauvais lieux » que sont les *portus*, tolérés et réglementés à cet effet.

Raffinant sur la notion d'économie, Paul Veyne souligne que le cumul de la richesse, du pouvoir, du prestige, de la politique, de la production est le propre de la noblesse. Tout change avec la spécialisation, c'est-à-dire la rationalisation des méthodes. N'ayant d'autre aspiration que la production, le capitaliste perturbe l'harmonie sociale. Quant à la notion de réciprocité, elle demande à être nuancée par la valeur accordée à la foi qu'on accorde à son efficacité.

Un bel avenir pour la compréhension des sociétés !

R.V.S.

FRIEDLANDER, Saul, *Histoire et psychanalyse, Essai sur les limites de la psychohistoire*, Paris, Le Seuil, 1975.

Dès que l'histoire sort du domaine purement factuel et descriptif pour découvrir les assises des événements et contribuer ainsi à les expliquer, elle doit derrière les apparences saisir les motivations profondes. La collaboration avec les psychologues est ici essentielle, *a fortiori* si l'on tente de découvrir les motivations inconscientes des comportements conscients.

Dépassant la description des faits psychologiques, l'auteur tente une interprétation théorique des phénomènes psychologiques. Il oppose au « bon sens » une approche rigoureuse, rationnelle et critique de nature à éliminer les oppositions de nombres d'historiens installés. L'explication systématique ne doit pas exclure la démarche intuitive évidemment, elle doit l'encadrer. L'historien devra notamment réexaminer la théorie psychanalytique à la lumière du matériel historique.

Dans le chapitre consacré au « Cadre théorique » sont définies les conditions de la psychohistoire basée sur la psychanalyse tant individuelle que sociale. Elles concernent non seulement les personnages historiques mais également les historiens. Le deuxième chapitre s'interroge sur la possibilité de la biographie psychanalytique. Celle-ci ne retombe pas dans le travers de l'histoire des grands hommes car il est impossible de traiter d'un personnage sans relation avec son environnement social. Les figures de Luther, de Lénine, de Hitler sont ici typiques, de même que celle de Wilson. La typologie psychohistorique doit être manipulée avec précaution. L'étude des phénomènes collectifs qui clôture ce volume est menée à travers l'hypothèse des groupes homogènes et des groupes hétérogènes. On attendra avec intérêt le volume annoncé sur la manière dont les groupes interprètent leur passé et les conséquences qui en découlent.

L'auteur conclut en soulignant les réserves et les espérances que suscite cette nouvelle approche. Certes elle peut apporter énormément à l'explication du passé donc à sa compréhension, mais le point délicat reste la validation de l'explication. La démarche implique une grande rigueur. Elle contribue à élargir l'enquête historique qui ne peut être trop vaste si l'on désire dresser cette carte précise du passé qui doit aider les hommes à construire leur avenir.

Saluons au passage l'abondance de la bibliographie, surtout anglo-saxonne plus préoccupée de cette matière.

R.V.S.

NOTES ET GLANURES

ARCHÉOLOGIE - ART - CIVILISATIONS

PARROT, André, *Mari, capitale fabuleuse*, Paris, Payot, 1974.

De 1933 à 1972, André Parrot s'est rendu régulièrement au site de Tell Hariri et y dégagea peu à peu la ville de Mari, ville dynastique, la X^e après le Déluge. Vingt campagnes de fouilles ont permis de mettre à jour la capitale mais aussi la civilisation de Mari : un palais du II^e millénaire de plus de 300 chambres et cours et couvrant deux hectares et demi d'un seul tenant, plusieurs sanctuaires dont l'un dédié à Ishtar, une ziggourat, plusieurs quartiers résidentiels, plus de 650 sépultures. De ces trouvailles, on peut affirmer l'existence d'une architecture colossale et unique dans le monde mésopotamien. Les archéologues ont également découvert une statuaire importante : ex-votos grandeur nature, peintures murales aussi anciennes que celles de la Crète. Ils ont en outre mis à jour les vestiges d'une ville du III^e millénaire, ville présargonique, siège d'une dynastie. Malgré des fouilles systématiques, on ne sait pas encore situer avec exactitude les origines de Mari, qui ne remonte probablement pas au-delà du V^e millénaire. André Parrot a aussi recueilli plus de 25.000 tablettes cunéiformes du II^e millénaire, représentant toutes les archives de l'Etat et de la ville de Mari. Ces archives sont aussi importantes que celles de Ninive, de Tello, d'Ugarit et Bogaz Keui. Ces documents précieux qui sont essentiellement du XIX^e siècle avant J.-C., ont permis de retracer, de retoucher, de remodeler l'histoire et la géographie du Proche-Orient ancien. Ils révèlent l'existence de nombreux rois, ambassadeurs, officiers, etc. et notamment Hammourabi, l'auteur du Code qui se révèle un grand diplomate, un homme de guerre courageux et cruel, etc. Ces tablettes ont également contraint à une révision de toute la chronologie du Proche-Orient ancien en fonction du synchronisme établi par la correspondance. Par exemple, Hammourabi était souvent situé vers 2000. Mais selon les documents de Mari, on peut désormais assigner à Hammourabi la date de 1792-1750. Après ces vingt campagnes et malgré de nombreux rapports de fouilles publiés régulièrement, l'auteur a senti la nécessité de réaliser la synthèse de toutes ses trouvailles du point de vue artistique, économique, social ou politique. Mais ces vénérables vestiges, le plus souvent en briques crues se révèlent fragiles et risquent de se dégrader rapidement sous l'effet de pluies parfois diluviennes. Devant ce danger de perdre à jamais cette ville ressortie des

sables, dont la prospérité fut si grande aux III^e et II^e millénaires, l'auteur souhaite avant tout que tout soit mis en œuvre pour « sauver » Mari.

P.B.

MAZZE, Donatella et SILVI ANTONINI, Chiara, *Khmers*, coll. « Merveilles du Monde », Paris, Nathan, 1976.

Dans leur très belle collection *Merveilles du Monde*, les éditions Nathan présentent la genèse culturelle et ethnique ainsi que les chefs-d'œuvre de la civilisation khmère.

L'ouvrage, publié en italien par Donatella Mazzeo et Chiara Silvi Antonini, est présenté par Han Suyin. Les auteurs sont des spécialistes de l'art de l'Extrême-Orient. Elles retracent les éléments fondamentaux de la civilisation cambodgienne depuis la préhistoire jusqu'au XV^e siècle. Elles rappellent très opportunément que les restes des plus anciens de l'*homo sapiens* ont été découverts dans la péninsule indochinoise. A l'aube de notre ère, la civilisation khmère a déjà atteint un niveau remarquable, selon les sources chinoises. Dès la moitié du III^e siècle, le *Fou-nan* est un royaume suffisamment important pour entretenir des relations amicales avec son puissant voisin. Au VI^e siècle, le *Tchen-la* (le Cambodge) succède au *Fou-Nan*. Les grands travaux hydrauliques réalisés dans la plaine d'Anghor (système d'irrigation nécessaire à la culture du riz, la période de pluie durant quatre mois pour environ huit mois de sécheresse complète) sont réalisés au début du XIII^e siècle. La culture de la terre est confiée aux communautés villageoises par le roi, propriétaire du sol. Un caractère constant de l'histoire religieuse du Cambodge, est la coexistence de différentes croyances, tandis que le vivaïsme demeure la religion d'Etat.

Anghor-Vat (seconde moitié du XI^e siècle) apparaît comme l'œuvre la plus représentative de l'âge classique de la civilisation khmère. C'est le monument cambodgien qui met le mieux en évidence la somme des expériences artistiques, techniques et spirituelles de ce peuple, et qui en exprime la créativité de la manière la plus complète. La décadence d'Anghor s'explique par la faiblesse du pouvoir central et aussi par la pression des Thaïs. L'ouvrage très richement illustré de photos d'une qualité exceptionnelle (œuvres d'art, paysages, détails architecturaux, sculptures) se termine par une bibliographie thématique et un schéma chronologique. Il s'agit d'un travail particulièrement agréable et fort intéressant pour sensibiliser nos élèves à des formes artistiques autres que celles, mieux connues, de la civilisation européenne.

P.B.

GROUSSET, René, *L'empire des steppes, Attila- Gengiskhan- Tamerlan*, Paris, Payot, 1976.

Les éditions Payot continuent la réédition d'œuvres historiques importantes dans la collection *le Regard de l'histoire*, dirigée par Claude Mettra.

Il s'agit, dans ce cas, de l'ouvrage classique de l'un des plus grands spécialistes de ces problèmes lointains, l'ancien conservateur du Musée Cernuschi de Paris, à savoir René Grousset.

Cette version reprend *in extenso*, la 4^e édition, publiée en 1965, par le Français qui connaissait le mieux le monde des nomades et leur épopée. L'œuvre reste une approche fondamentale concernant les peuplades de la steppe : Scythes, Huns, Mongols...

Tous nos collègues se doivent de lire ce livre, si riche, si divers et si ouvert aux problèmes du monde de la steppe, y compris à l'art de la steppe, ce qui intéressera sans aucun doute les professeurs d'histoire de l'art.

L'ouvrage comporte en outre 30 cartes géographiques et plus de 20 figures.

Un classique à lire et à relire aussi à consulter, souvent, très souvent.

P.B.

CORDIER, St., *La séduction du merveilleux*, Paris, Diffusion Nouveau Quartier latin, 1975.

Cette mince plaquette constitue une excellente initiation, à la fois intelligente et sensible, aux conceptions de trois architectes utopistes du XVIII^e siècle.

A l'aide de très nombreux documents iconographiques, d'extraits des œuvres des artistes et de textes contemporains, nous pénétrons dans l'univers de l'extraordinaire. L'auteur souligne les aspects les plus riches et les plus originaux de leurs essais à travers différents thèmes fondamentaux. Des réalisations architecturales de ces artistes, il ne reste, la plupart du temps, que des épaves. Mais de quelle valeur ! Il suffit d'évoquer Arc-et-Senans, que peu à peu on tente de sauver, en destinant les bâtiments des Anciennes Salines royales à un centre de réflexion sur le futur. La fatalité n'a pas laissé se perdre certaines œuvres et projets avortés que ce soit le théâtre, la ville la plus complète que l'on ait jamais « inventée », l'urbanisation de Paris, la prison et la mort...

Nous conseillons vivement la lecture de ce petit ouvrage qui donne une excellente approche

de ces problèmes au niveau des classes du degré de détermination (16-18 ans), soit en section « sciences sociales » soit pour le cours d'histoire de l'art.

P.B.

BOUILLON, Jean-Paul, *Kandinsky Wassily, Regards sur le passé et autres textes, 1912-1922*, coll. « Savoir », Paris, Hermann, rue Lecourbe 293, 75015, 1974.

Dix ans durant lesquels le Monde fut ébranlé. Temps des révolutions, celle des sociétés, celle des idées, celle des formes, époque capitale de l'art contemporain dont on n'a pas à ce jour épuisé la sève exprimée par les avant-gardes munichoise et berlinoise avant la Première Guerre mondiale, l'avant-garde moscovite après. Wassily Kandinsky et le groupe *Der Blaue Reiter* y occupent une place éminente soutenue par la revue *Der Sturm*. A qui s'intéresse à l'art abstrait, le présent ouvrage livre un texte capital dans sa double version de 1913 et de 1918, quelques articles traitant de peinture, de musique, de théâtre, expressions du tragique de l'époque libérée par la Révolution.

Tout cela est soutenu par un riche appareil de notes, une bibliographie très dense, un index.

R.V.S.

CLARK, K., *Civilisation*, Paris, Hermann, 1974.

Contrairement à son titre, cet ouvrage n'est pas une histoire de la civilisation mais plutôt une histoire du patrimoine artistique de l'Europe occidentale. Le livre réunit les textes d'une série de treize émissions diffusées par la télévision anglaise ; il en a conservé le titre, qui est dû au hasard, la B.B.C. désirant une série de films en couleur sur l'art. Cependant, dans chaque émission, l'auteur s'est efforcé de mettre en évidence un nouveau progrès de l'esprit européen réalisé au cours des mille dernières années et de reconstituer ainsi les étapes essentielles de notre civilisation.

Sans doute, le livre a-t-il perdu certaines qualités du film. Les limites mêmes de l'entreprise n'ont d'autre part permis de présenter qu'un nombre restreint de monuments exceptionnels, d'œuvres d'art et de grands hommes qui illustrèrent le dernier millénaire. Mais le choix s'avère malgré tout ample et sûr tant en architecture, sculpture et peinture qu'en philosophie, poésie et musique, sans négliger le domaine des sciences et des techniques. Et, tel que, par la vaste culture qu'y déploie Lord Clark of Stalwood, le livre,

qui a été traduit en onze langues, constitue une très vivante et très brillante synthèse de notre civilisation, richement illustrée de 294 photos en noir et blanc et en couleurs.

P.B.

DJUVARA, Neagu M., *Civilisations et lois historiques, Essai d'Etude comparée des civilisations*, Paris-La Haye, Mouton, 1975.

Maints publicistes se sont essayés à saisir les constantes de l'évolution des peuples, les plus connus sont Oswald Spengler et Arnold Toynbee, de là à parler de « lois » de l'histoire... Le terme « civilisation » est apparu au XVIII^e siècle dans un sens moniste ou absolu désignant la prééminence de l'Occident chrétien. Au fil des XIX^e et XX^e siècles, il prend un sens pluraliste ou relatif. Il reflète en effet aujourd'hui les doutes dont sont pris les esprits. Le mot devient synonyme de « culture ».

Onze civilisations sont ici décrites d'une durée moyenne de deux mille ans, liées aux aires de culture saisonnière des céréales, attachées à la spécialisation des activités militaires et économiques, unifiées par les peuples marginaux (nomades). Elles se développent selon un certain schéma comportant plusieurs âges : héroïque, d'éclosion, des « royaumes combattants », de l'Etat unitaire. D'après lutttes intestines déchirent les civilisations à leur début. Des sous-civilisations peuvent apparaître tantôt à l'intérieur, tantôt à l'extérieur de l'Etat unificateur. Une tentative est faite de caractériser les civilisations en s'appuyant sur les formes de la littérature. L'augmentation de la ferveur religieuse pendant les périodes de désintégration est soulignée par référence aux origines chrétienne, islamique, bouddhique. L'évolution économique n'est que fugitivement abordée.

Considérant les sociétés comme des organes vivants, l'auteur analyse les processus d'acculturation, réciproques ou non. Il est gênant qu'il utilise, en le nuancant il est vrai le terme « race » au lieu d'ethnie pour désigner des ensembles caractérisés par des traits communs tant physiologiques que psychologiques. Ses réflexions forment une somme où bien des idées pourraient être puisées et approfondies à propos de la signification des langages, du vêtement, de l'habitation, à propos aussi de la notion de cycle culturel opposé à celle de progrès linéaire. Les civilisations s'élèvent sur les cendres et les décombres des civilisations antérieures, elles utilisent ce qui leur convient de ces matériaux. Elles peuvent « tourner » comme le lait sous l'effet d'une fatigue psychologique, un refus de survivre en quelque sorte. L'apparition des éléments humains

périphériques à la direction d'un ensemble social paraît être l'indice d'une décadence que les périphériques tentent de freiner. Cette partie de l'ouvrage est la plus contestable, encore qu'il faille prendre avec prudence beaucoup des observations et des remarques où le bon sens se mêle à des hypothèses hardies, subtiles sinon hasardeuses. Comparaison n'est pas raison.

R.V.S.

ECONOMIE

BOUVIER, J., MAJAM, M., IBARROLA, J., PASQUARELLI, N., *Dictionnaire économique et social*, CERM, Paris, Editions sociales, 1975.

Ce dictionnaire, publié par le Centre d'études et de recherches marxistes (le CERM), vise à donner une sorte de manuel qui « puisse guider de manière efficace l'action de la classe ouvrière française et de son avant-garde organisée, le Parti communiste en vue d'instaurer une démocratie avancée débouchant sur le socialisme » (p. 5). Ce dictionnaire se veut donc une arme de combat mais n'omet pas, loin de là, l'aspect scientifique des problèmes envisagés. Il se situe le plus souvent au niveau de la théorie mais reste cependant en contact avec la réalité. Chaque notion est présentée sous un triple aspect : tout d'abord une définition simple et rigoureuse exprime les *traits principaux* du phénomène ; ensuite, un développement à la fois illustratif et explicatif sur base d'exemples concrets ; enfin la notion abordée est située dans l'évolution historique.

Cet ouvrage, très inspiré par le modèle français, rejette la neutralité et se veut engagé. Il peut cependant aider les professeurs à dégager une théorie économique marxiste et les aspects sociaux qui la caractérise.

P.B.

DESSERT, Daniel, *Finances et société au XVII^e siècle : à propos de la Chambre de Justice de 1661*, dans *Annales, Economies, Sociétés, Civilisations*, t. 29, p. 847-882, Paris, Colin, 1974.

Souligné par le procès de Fouquet, le XVII^e siècle est l'âge d'or des *traitants* en France, c'est-à-dire des manieurs d'argent. Ils sont dans leur grande majorité des officiers, surtout de finances, anoblis par charge quand ils ne le sont pas depuis plusieurs générations, ce qui les situe

d'emblée dans un milieu social élevé. Le traitant ou *partisan* isolé est bien une exception. Les alliances et la structure familiale permettent de mieux saisir le réseau de drainage et de perception du crédit. L'endogamie est l'un des fondements sociologique et économique de l'activité du *partisan*. Quelle vision singulière que ces réseaux familiaux qui ne produisent que des financiers ou des évêques ! Si la finance protestante est active, la finance catholique est plus puissante encore, ce qui pose le problème de l'attitude du clergé envers les comportements usuraires.

La marchandise ne conduit jamais à la finance, c'est l'office qui y conduit et de là à la noblesse. Les plus grosses affaires financières (fermes, ravitaillement des armées, gros prêts au roi) appartiennent à des nobles confirmés. Nous sommes loin de la savonnette à vilain. L'ambiguïté de leur réputation tient à l'ambiguïté du monde où ils puisent leur crédit. Celui-ci méprise l'argent par convention sociale, mais aime le palper pour maintenir son éclat social. Fouquet apparaît comme un bouc émissaire. On peut souligner la collusion entre l'argent et la naissance. Le *partisan* est en quelque sorte un paravent social. C'est la grande noblesse de Cour, d'épée, de robe, de gouvernement, d'Eglise qui prête ses écus au Roi. Elle participe ainsi au premier chef au pillage général de la richesse du royaume, tout en appartenant au clan le plus étroitement dévôt. Les alliances matrimoniales fréquentes entre nobles et *partisans* sont des associations de capital. L'intrication étroite de la fiscalité et du milieu social explique la difficulté de modifier la première, qui ne peut changer que dans la mesure où la société changerait. La conjoncture détestable du XVII^e siècle, la guerre dans laquelle la monarchie est entraînée à partir de Richelieu engendrent la dépendance du pouvoir à l'égard des *traitants* et la collusion entre l'Etat, les financiers et la haute société.

Lorsque la banqueroute menace, l'alliance éclate, d'où rébellion parlementaire et nobiliaire des Frondes qui résulte moins de la misère que de l'égoïsme de gens bernés par le Roi à qui ils enlèvent ses ressources pour protester. Le couronnement de l'œuvre, « faire rendre gorge aux *traitants* », restituée à ceux-ci leur état de paravent. Ils garderont à part quelques-uns l'essentiel de leurs biens, mais la monarchie aura fait montre de son pouvoir aux yeux de l'opinion.

C'est toute une optique nouvelle qui nous est proposée pour contempler l'œuvre colbertienne et les splendeurs de la Cour.

R.V.S.

BOUVIER, Jean, *Pour une analyse sociale de la monnaie et du crédit : XIX^e-XX^e siècle*, dans *Annales, Economies, Sociétés, Civilisations*, t. 29, p. 813-826, Paris, Colin, 1974.

Le comportement d'une portion importante de la société française devant les problèmes monétaires relève d'une mentalité profondément marquée par les influences familiales véhiculées par l'instruction : on ne consomme que ce que l'on gagne, non ce que l'on gagnera. Les aspects modernistes, dynamiques, capitalistiques du développement économique sont ignorés. Oh poids des vitupérations ancestrales et séculaires contre les marchands du Temple, contre l'usure, pour les vertus de l'austérité et de la prévoyance ! On ne peut trouver gens plus timorés, plus prudents, plus alarmistes pendant la plus grande partie du XIX^e siècle que les dirigeants de la Banque d'Angleterre et ceux de la Banque de France. Les négociants n'ont qu'une confiance limitée dans la gestion des banques. Le phénomène est décelable dans le mode de perception des effets qui se font à domicile, en espèces, en 1934 encore à Paris.

Après 1945, les comportements deviennent plus ouverts, plus agressifs, de là une mutation des schémas d'enseignement que l'on ouvre progressivement à l'information économique. Oh vertus de l'Enseignement rénové ! Oh influence du milieu familial, du milieu de vie, du contenu de l'éducation reçue et de sa perception !

R.V.S.

SIEGFRIED, A., *La crise britannique au XX^e siècle, l'Angleterre des années 30*, coll. « U 2 », Paris, Colin, 1975.

La maison A. Colin reproduit intégralement le texte de l'ouvrage qu'A. Siegfried avait publié en mars 1931. La crise de 1929 amène l'auteur à procéder à une étude de ce phénomène. Il formule son diagnostic au moment où les problèmes posés par la crise sont encore très éloignés de leur solution. Après 1918, la Grande-Bretagne, victorieuse apparaît déjà gravement malade. L'auteur se penche sur les fondements de l'économie de ce pays, en train d'amorcer son lent déclin, après une période de réussite et de prospérité tout-à-fait exceptionnelle. La crise doit, selon l'auteur, déboucher sur une nouvelle Angleterre, mieux adaptée aux circonstances. La crise de 1929-1931 serait une crise de structures, celles-ci datant du XIX^e siècle, ayant vieilli comme si la Grande-Bretagne avait oublié de s'adapter alors que tout changeait autour d'elle. On peut d'ailleurs se demander si, à certains égards, il n'en est pas encore ainsi actuellement. L'analyse très péné-

trante de l'auteur illustre fort bien cette mentalité qui semble encore survivre actuellement en Grande-Bretagne.

Certaines réflexions, certaines questions sont d'ailleurs d'une modernité qui fait penser à la situation des années 1970. On a parfois l'impression que, déjà en 1931, l'Angleterre n'en finit pas de liquider ses réactions victorienne et hésite à choisir entre ses *Dominions* et l'Europe.

P.B.

KOLM, Serge, *L'âge de Keynes aux Etats-Unis et sa fin dans le Monde*, dans *Annales, Economies, sociétés, civilisations*, t. 30, p. 1263-1276, Paris, Colin, 1975.

Les Etats-Unis ont découvert vraiment les théories keynésiennes après la seconde guerre mondiale. Le pays traînait sous Eisenhower une économie malade avec 7% de chômeurs. Conseillé par les économistes universitaires comme Paul Samuelson, John Kennedy inaugura une politique de déséquilibre budgétaire connue sous le nom de *New Economics*, synthèse de l'économie classique et de l'analyse keynésienne. Appliquée en 1964, elle aboutissait au plein emploi en 1966 et déclenchait l'inflation due aux limites des capacités de production. Ainsi se développèrent, instiguées par Milton Friedman, toutes les opérations monétaires qui au nom de la *croissance* mirent fin à la stabilité du dollar et aux accords de Bretton Wood. John Tobin apparut alors comme le prophète, encore un universitaire théoricien. S'apercevant que les bénéfices de la croissance ne tombaient pas dans les bouches nécessaires, il s'attela ensuite à l'établissement d'un nouvel indice dénommé *M.E.W.* (*Measurement of economic welfare*) ou *M.B.E.* (*Mesure du bien-être économique*).

Certes la guerre du Vietnam n'a pas été sans influence sur la relance américaine, mais elle n'est pas seule en cause. Le plein emploi entraînait en effet l'économie dans des eaux non encore explorées où « la courbe de Phillips », liant dans une relation inverse chômage et hausse des salaires, ne jouait plus. L'inflation, artificiellement provoquée pour relancer l'économie subit, en effet, un effet de « spirales ascendantes », décrit par Phelps-Friedman, en raison des incidences sociales mal supportées de la politique de « refroidissement ».

Les adeptes de la croissance zéro se trompent lorsqu'ils lient la croissance à l'apocalypse. Il est possible d'avoir une croissance sans pollution, sans consommation absurde, sans pillage des ressources, sans inégalités « injustes ». Ce n'est pas la croissance du *Produit national brut* qu'il faut viser, mais celle du *Bien-Etre économique*.

La crise dramatique où se débattent nos pays, trop sensibles au modèle américain volontiers ignorant des réalités historiques et adapté à des conditions spécifiques, doit encourager les historiens à souligner la valeur irremplaçable de l'analyse historique comme fondement des solutions à donner aux problèmes économiques, mais aussi sociaux et politiques, dans la perspective mouvante du temps. L'oublier entraîne des catastrophes.

R.V.S.

SOCIETE

LEBRUN, François, *La vie conjugale sous l'Ancien Régime*, coll. « U Prisme », Paris, Colin, 1975.

Dense, bien documenté, fourmillant de citations du plus haut intérêt pour l'enseignement actif, de même que les nombreux tableaux et données statistiques, ce petit livre ne concerne malheureusement que la France. Il traite du mariage, de la famille conjugale, des problèmes de la sexualité, de l'enfant dans la famille, de la limitation du nombre des enfants.

Il souligne à propos du mariage l'âge tardif des conjoints, facteur de croissance démographique modérée dans une société où la fécondité des unions est la règle. Une règle dictée par l'importance de la mortalité infantile et les garanties attendues des enfants au moment de la vieillesse. A propos de la famille contrairement à une opinion répandue jusqu'à il y a peu, la famille conjugale ou nucléaire semble être la règle quoique la famille élargie ou famille souche représente encore un pourcentage important. De grosses différences se manifestent selon les lieux et les époques, il y aurait lieu d'en tenir compte avant d'arrêter toute typologie. « Vivre à pot et à feu » est la définition habituelle du ménage dont le cadre de vie est souvent misérable, comme le serait par ailleurs la vie sexuelle pré-nuptiale selon certains auteurs. Les interdits religieux entretiendraient une crainte favorable à la sublimation des sens à laquelle refusent de croire d'autres auteurs. C'est davantage le risque de grossesse que la virginité qui est sujet à scandale. Quant aux garçons, une majorité arrive avertie au mariage.

La naissance est à la fois espérée et redoutée : « Femme grosse a un pied dans la fosse ». Il y a en effet surmortalité féminine durant la période de fécondité matrimoniale, comme il y a d'ailleurs surmortalité infantine entre 0 et 10 ans.

L'éducation des enfants repose sur la crainte car il faut donner à la mère une grande liberté afin qu'elle puisse s'occuper de ses nombreuses tâches domestiques. Au XVIII^e siècle se développe ce que l'Eglise catholique appelle le « funeste secret », la contraception repose surtout sur le *coitus interruptus*, mais dans la « bonne société » l'avortement provoqué est utilisé. Simultanément, il est porté plus d'intérêt à l'enfant que l'on distingue des adultes. L'école devient un instrument de la promotion.

R.V.S.

DESLANDRES, Yv., *Le costume, image de l'homme*, coll. « L'aventure humaine », Paris, Albin Michel, 1976.

A l'heure actuelle, il est admis que le vêtement n'a pas seulement un rôle utilitaire, à savoir se vêtir, mais qu'il révèle, parfois d'ailleurs à son insu, celui qui le porte et le choisit. L'auteur n'a pas l'intention de retracer l'évolution de l'histoire du costume ; elle a regroupé les notions fondamentales autour de quatre thèmes de base : - la fabrication des vêtements - l'évolution de la forme du costume - le costume, signe social - le costume du couple.

L'ouvrage est illustré de 121 dessins. Il abonde en renseignements divers sur la société, sur les activités des artisans du textile, du vêtement, etc. Il permettra d'éclairer le thème du *vêtement* souvent envisagé dans les classes inférieures et d'établir les rapports existants entre le vêtement et les différents problèmes économiques et sociaux.

P.B.

MARANGE, James, *De Jules Ferry à Yvan Illich*, coll. « Les grands leaders », Paris, Stock, 1976.

Il ne s'agit pas d'une histoire des théories pédagogiques comme le titre pourrait le laisser entendre, mais d'infiniment mieux. Il s'agit du récit, simple, agréable à lire, d'une vie tout entière consacrée à l'enseignement dans un engagement total visant par delà les régimes, les structures et les maîtres, les enfants qui sont l'avenir de la nation et de la démocratie.

Produit de l'école laïque de la III^e République, instituteur, puis militant du Syndicat national des Instituteurs (S.N.I.), secrétaire général de la Fédération de l'Education nationale, l'auteur, né en 1920, a vécu de la manière la plus active tous les grands débats où doit se régler le sort de l'Enseignement depuis la maternelle jusqu'aux hautes écoles, non seulement en France, mais à

travers le cas français car les problèmes sont analogues dans les pays de l'orbite française.

La vraie démocratisation ne pourra se faire qu'en donnant à l'école les moyens de cette politique. Elle doit éliminer les clichés qui réservent à une élite consacrée par l'appartenance sociale ou la sélection fondée sur des valeurs stéréotypées, l'occupation des situations les plus enviées. Elle postule un remodelage intégral des structures, des contenus de programmes et des méthodes, dans le respect des principes visant, comme le proclamait dès la fin du XIX^e siècle l'école laïque, l'émancipation de l'individu. Elle exige des investissements qui ne sont que la juste réparation d'un système qui a privilégié une infime minorité. L'école au rabais est antidémocratique.

Les enseignants restent disponibles certes, mais il est grand temps de leur donner autre chose que des motifs de désespérer. Ils n'aboutiront à rien cependant s'ils ne croient pas, comme le souhaitait au XIX^e siècle Ernest Lavisse, « à la victorieuse utilité de l'effort perpétuel ».

R.V.S.

HISTOIRES NATIONALES

SONTHEIMER, K., BLEEK, W., *La République démocratique allemande*, coll. « U », Paris, A. Colin, 1975.

Malgré une réussite assez spectaculaire, ce pays, né le 8 octobre 1949, reste mal connu des Occidentaux et surtout de ceux de langue française. Les moyens de faire connaître son organisation sont divers mais les auteurs n'ont guère eu la possibilité de mener une enquête personnelle puisque ce sont des ressortissants de la R.F.A. Ils se sont dès lors servis de documents et d'études publiés dans les deux Allemagnes.

Les éditions A. Colin fournissent ainsi aux étudiants et aux professeurs une excellente introduction à l'étude du système politique, économique et social de la R.D.A. Celle-ci n'a certes pas l'aspect idyllique que décrivent les documents officiels relatifs aux démocraties populaires. Mais on n'y retrouve pas non plus l'aspect impitoyable que les opposants au régime veulent y voir. Cette séparation entre les deux Allemagnes est une des conséquences indirectes de la défaite de l'Allemagne hitlérienne et elle est considérée depuis 1945 comme le point de départ de ce qu'on a appelé la *question allemande*.

De très nombreux documents, schémas, cartes et données quantitatives replacent la R.D.A. dans le contexte démographique, culturel, économique et social, sans omettre les rapports existant avec l'U.R.S.S. et les autres démocraties populaires.

P.B.

MELANDRI, P., *Histoire des Etats-Unis depuis 1865*, coll. « Université, Information, Formation », Paris, Nathan, 1976.

L'ouvrage retrace l'évolution des Etats-Unis depuis un siècle environ. Au milieu du XIX^e siècle, les Etats-Unis d'Amérique ne sont encore qu'une petite république dont l'unité a été ébranlée par la guerre de Sécession, une république de paysans, peu peuplée. Cent ans plus tard, les transformations ont fait, de cet Etat de seconde catégorie, un pays ayant atteint une importance considérable : champion du libéralisme, du capitalisme et de la démocratie libérale.

L'auteur nous familiarise avec cette évolution et termine son ouvrage par l'affaire du Watergate.

La matière est distribuée suivant trois rubriques importantes :

- a. Vers le monde contemporain (1865-1897),
- b. Les périls de l'inexpérience (1897-1941),
- c. La maturité : triomphe et incertitude (1942-1976).

L'exposé est accompagné d'un tableau chronologique (événements de la politique intérieure et extérieure, économique et société), d'un vocabulaire traduisant différents américanismes, d'une bibliographie ainsi que d'une liste d'ouvrages littéraires, de films et de diverses bibliothèques françaises spécialisées en ce domaine. De très nombreux schémas, graphiques, cartes, tableaux illustrent ce travail.

Voici un ouvrage dont la consultation est à conseiller aux élèves des classes terminales.

P.B.

DIVERS

GELB, I.L., *Pour une théorie de l'écriture*, Paris, Flammarion, 1973.

L'ouvrage a été publié aux Etats-Unis en 1952. L'auteur souhaite fonder une science nouvelle de l'écriture qu'on appellerait *grammatologie*. Cette science aurait pour but d'établir les principes

généraux gouvernant l'emploi et l'évolution de l'écriture du point de vue comparatif et typologique. L'ouvrage n'est pas une histoire générale de l'écriture, l'auteur ne se penchant que sur certaines écritures ou types d'écriture. Les résultats de l'application de cette méthode sont très importants puisque les écritures amérindiennes et aztèques sont replacées parmi les systèmes pictographiques. Les inscriptions de l'île de Pâques ne constituent pas des éléments d'écriture mais sont des dessins à finalité magique.

L'écriture aurait été inventée vers 3100 avant J.-C. à Sumer ; celle de l'Egypte daterait d'environ 3000 avant J.-C. L'écriture aurait donc évolué de l'idéogramme vers des systèmes progressivement plus simples. Il y a écriture lorsqu'on trouve à la fois de signes désignant des mots et des signes désignant des sons. La deuxième évolution de l'écriture serait le passage à l'alphabet, c'est-à-dire le passage du son à la lettre, procédé que l'on trouve chez les Phéniciens. Les Grecs systématiseront ce que les Phéniciens avaient esquissé. Malgré la complexité des problèmes abordés, l'ouvrage se lit aisément et pourrait être utilisé dans les classes terminales en vue de sensibiliser les élèves au pouvoir magique de l'écriture ainsi qu'aux problèmes qui se posent aux transcrits, aux correcteurs, etc.

L'ouvrage comprend en outre 95 dessins, pictogrammes, gravures et inscriptions, etc.

P.B.

LEVI-STRAUSS, Claude, *La voie des masques*, coll. « Les sentiers de la création », 2 vol., Genève, Skira, 1975.

Les masques dont il est question sont propres à toute une série de groupes indiens de la côte nord-ouest de l'Amérique du Nord, dans l'île de Vancouver et la côte qui lui fait face.

A ces masques se rattachent des mythes, expliquant leur origine surnaturelle ou légendaire. L'auteur applique à l'étude de ces œuvres d'art la méthode qu'il a plus d'une fois utilisée pour l'étude des mythes : les mythes peuvent être étudiés isolément mais c'est insuffisant ; s'ils sont mis en relation avec d'autres mythes qui les contredisent ou les modifient, leur sens et leur portée s'éclairent. Il en va de même pour les masques provenant de populations différentes mais voisines : leurs caractères plastiques, leur fonction s'expliquent si on les rapproche, si on analyse les transformations, les déformations subies.

Signalons la mise en page impeccable : l'illustration et le commentaire que l'auteur en fait dans le texte sont toujours exactement à la même page.

J.C.

DE THIER, H., *L'Eglise et le temple*, coll. « Univers des sciences humaines », Bruxelles, de Boeck, 1976.

Préfacé par John Bartier, ce petit livre se veut une approche de la maçonnerie au travers des réflexions d'un prêtre.

Ce prêtre s'interroge sur les questions de tolérance et de liberté de conscience. Pour lui, il faut distinguer pour unir et son rêve serait la réconciliation et la double appartenance.

Sans rien apporter de nouveau, cet ouvrage retrace honnêtement l'historique de la séparation de l'Eglise et de la Maçonnerie. Nous ne pouvons le suivre jusqu'au bout, dans ses vœux et espérances.

J.D.

Entretiens avec Isabelle Blume, recueillis et présentés par J. GOTOVICH, Bruxelles, Fondation Jacquemotte, 1976.

Pour que subsiste le témoignage, l'historien ici prête assistance à la militante. Nous trouvons des interviews, des vues et des réflexions sur les problèmes du socialisme et de la paix, et non des mémoires. Chaque problème est précédé de notes permettant d'en situer le contexte.

Impossible de résumer, ni de condenser cette pensée si vive, si claire, cette expérience des choses, des combats et des hommes. Remercions la fondation Jacquemotte d'avoir permis au grand public de connaître un peu mieux cette femme au grand cœur qu'était I. Blume.

J.D.

DELAIS, J., *Les enfants majuscules*, coll. « L'air du temps », Paris, Gallimard, 1974.

Si ce livre n'intéresse pas spécialement les historiens, il peut cependant nous intéresser car nous sommes tous des pédagogues confrontés avec les problèmes de nos élèves que nous n'avons pas toujours le temps de considérer autrement que comme des élèves. C'est en cela que le livre de J. Delais doit nous concerner. L'auteur se trouve à l'intérieur du monde adolescent ; il vient de créer l'« Association pour la défense du droit de l'enfant ». Il nous raconte comment certaines de nos jeunes élèves pourraient grâce à une éducation qui les auraient rendus plus lucides, plus exigeants, être mieux capables d'inventer leur vie. Il nous fait, du moins à la plupart d'entre nous, découvrir des vérités

parfois difficiles à supporter sur ce que pensent les jeunes. Mais tout ceci pourra-t-il nous servir si nous n'obtenons pas d'avoir un peu plus de temps pour nous occuper de nos élèves ?

J.D.

LAZARD-LEVAILLANT, F., *Le petit enfant, cet inconnu*, Paris, Editions sociales, 1974.

Partant des besoins mêmes de l'enfant, de ses caractéristiques biologiques, de son développement affectif, sensoriel et intellectuel, l'auteur s'attache à montrer combien l'insertion sociale et la promotion des femmes sont bénéfiques à l'enfant. Décrivant les besoins de la petite enfance, ce livre donne à tout éducateur les moyens de comprendre comment passer de l'empirisme de la puériculture à une pédagogie maternelle qui s'articulerait sur une psychologie scientifique.

Beaucoup d'entre nous sont des professeurs, femmes et mères. A toutes de lire cet ouvrage qui, peut-être, déculpabilisera certaines qui doutent encore que le travail de la femme est compatible avec l'éducation de l'enfant.

J.D.

FORMATION CONTINUÉE

SÉANCES DE RECYCLAGE ORGANISÉES PAR LA SECTION DE PHILOLOGIE CLASSIQUE DE L'U.L.B.

La Section de philologie classique de la Faculté de philosophie et lettres de l'Université libre de Bruxelles organise des séances de « recyclage » les samedi 11 février, 25 février et 11 mars 1978.

Voici le calendrier des séances et les titres des communications qui seront présentées au cours de celles-ci :

1. Samedi 11 février 1978, à 10 heures

Simon BYL, *Théories du rire et leur application à une comédie d'Aristophane : les « Guêpes »* ;

Jean PREAUX, *Les sept premiers vers de l'« Enéide » et les découvertes de Lavinium (avec projections lumineuses).*

2. Samedi 25 février 1978, à 10 heures

Charles DELVOYE, *l'Agora d'Athènes (avec projections lumineuses)* ;

Carl DEROUX, *Les structures de la langue latine et l'enseignement de sa grammaire.*

3. Samedi 11 mars 1978, à 10 heures

Jean BINGEN, *L'ethnologie prométhéenne d'Eschyle* ;

Guy CAMBIER, *Un vif tableau des persécutions religieuses dans les Pays-Bas et en Espagne dans la première moitié du XVI^e siècle : « Les Mémoires » de Francisco de Enzinas* ;

Edmond LIENARD, *Le latin vivant : son utilisation occasionnelle comme technique d'apprentissage de la langue.*

Tous ces exposés auront lieu à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'U.L.B., avenue Franklin Roosevelt, 50 - 1050 Bruxelles.

Les demandes de renseignements complémentaires peuvent être adressées au Professeur Guy Cambier, Faculté de Philosophie et Lettres, avenue Franklin Roosevelt, 50 - 1050 Bruxelles. Tél. 649.00.30 - extension 2453 (ou 2461).

**INSTRUCTIONS POUR LES COLLABORATEURS
DES CAHIERS DE CLIO
CONSEILS POUR LA REDACTION DES MANUSCRITS**

1. TOUS LES MANUSCRITS SERONT DACTYLOGRAPHIES.
2. Les textes à imprimer en **italiques** seront soulignés d'un **trait continu**, tant pour les minuscules que pour les capitales. Les textes à imprimer en gras seront soulignés d'un **trait ondulé**.
3. Les textes en **CAPITALES** courantes seront soulignés de **deux traits continus**, les **CAPITALES GRASSES** seront soulignés trois fois. Ces caractères seront obligatoirement utilisés pour les titres et sous-titres.
4. Toute mention manuscrite sera considérée comme exclue de la composition à condition qu'elle soit enfermée dans un ovale fermé.
5. Les références bibliographiques et les notes seront rédigées selon les modèles suivants :
MORAZE, Charles, *Les bourgeois conquérants*, p. 101, coll. « Destin du Monde ». Paris, A. Colin, 1957.
CHAUNU, Pierre, *La population de l'Amérique indienne (nouvelles recherches)* dans *Revue historique*, t. 232, p. 111, Paris, P.U.F., 1964.
Le nom de l'auteur sera écrit en petites capitales, le titre de la publication en italiques, le reste (y compris le prénom) en romain bas de casse ; tous ces éléments seront séparés par des **virgules**, en un texte suivi, sans interruption ni changement de ligne pour une même note, ils formeront un seul alinéa.
6. Toute instruction complémentaire sera prise dans l'ouvrage suivant : HALKIN, Léon-E., *La technique de l'Edition, Conseil aux auteurs pour la préparation de leur copie et la correction des épreuves*, 6^e éd. revue et augmentée, Bruxelles, Le Livre d'enseignement, 14, rue des Comédiens, 1960.
7. Toute citation de texte sera transcrite en **italique**. Les textes documentaires accompagnant les articles pédagogiques seront munis d'une notice d'identification.
8. Pour les comptes rendus d'ouvrages : pas plus d'une colonne des *Cahiers de Clio*, Notes et glanures (environ 40 lignes dactylographiées). Mentionner avec grand soin :
 - a) ce qui est utile à l'enseignement ;
 - b) ce qui est original et permet une révision des vues traditionnelles sur un problème ;
 - c) les ressources didactiques : cartes, statistiques, textes, iconographie, etc.

LA REDACTION

Les articles sont publiés sous la responsabilité de leurs auteurs.

Editeur responsable : Maggy HODEIGE
rue Saint-Gilles 343 - Boîte 054
4000 LIEGE

TABLE DES MATIERES

DIALOGUE AVEC...

LES ENSEIGNANTS EUROPÉENS :

THIERNESSE, L., <i>La dimension européenne dans l'éducation politique et sociale</i>	5
<i>La dimension européenne dans la formation des enseignants</i>	11

INFORMATION SCIENTIFIQUE

BIANCO, L., <i>La révolution chinoise</i>	19
HANSOTTE, G., <i>L'histoire des techniques comme moyen de comprendre la société</i>	44
BRUWIER, M., <i>Le rôle de l'archéologie industrielle dans l'enseignement de l'histoire</i>	47

INFORMATION PEDAGOGIQUE

<i>Enseignement technique et histoire. Colloque organisé au Domaine du Rond-Chêne, à Esneux, les 17, 18 et 19 novembre 1975</i>	55
BRUNEAU, J., <i>Essai de mise en ordre des objectifs des sciences sociales</i>	79

INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE

<i>A PROPOS DE... L'histoire</i>	95
<i>NOTES ET GLANURES</i>	99

FORMATION CONTINUEE

Conférences à l'Université libre de Bruxelles