

P 8971 B
(56) 1978

511

CLIO

Périodique trimestriel

4^{me} trimestre 1978 — 56



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 (t) - 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 GODFROID-LAURENT - Maggy HODEIGE - Nicole
JOZIC-HIERNAUX - Michel REVELARD - René ROBBRECHT - Freddy
SCHANER - Gérard TURPIN - Jenny VANROELEN - René VAN SANT-
BERGEN - Marie-Rose VILLE.

ABONNEMENT 1979 (4 numéros) :

* Belgique, pays d'Europe occidentale :

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

* Autres pays (expédition par avion) :

Professeurs, bibliothécaires, etc.	500 fr. b.
Etudiants	400 fr. b.

Les abonnés belges verseront le montant de leur abonnement au compte
n° 704-042333-82 du Centre de la pédagogie de l'histoire, avec la mention
« Cahiers de Clio, 1979 ».

Les abonnés étrangers verseront le montant de leur abonnement soit au
compte bancaire n° 704-0420050-97, soit au compte chèque postal
n° 000-0016824-43 de la Caisse d'Epargne IPPA - 4000 Liège (Belgique),
avec la mention « D.S. 10.750.713, Centre de la pédagogie de l'histoire,
abonnement Cahiers de Clio, 1979 ».

Prix du numéro :

* Belgique et pays d'Europe occidentale :

Professeurs, bibliothèques, etc.	120 fr. b.
Etudiants	100 fr. b.

* Autres pays :

Professeurs, bibliothécaires, etc.	150 fr. b.
Etudiants	120 fr. b.

Correspondance concernant les abonnements à adresser à :

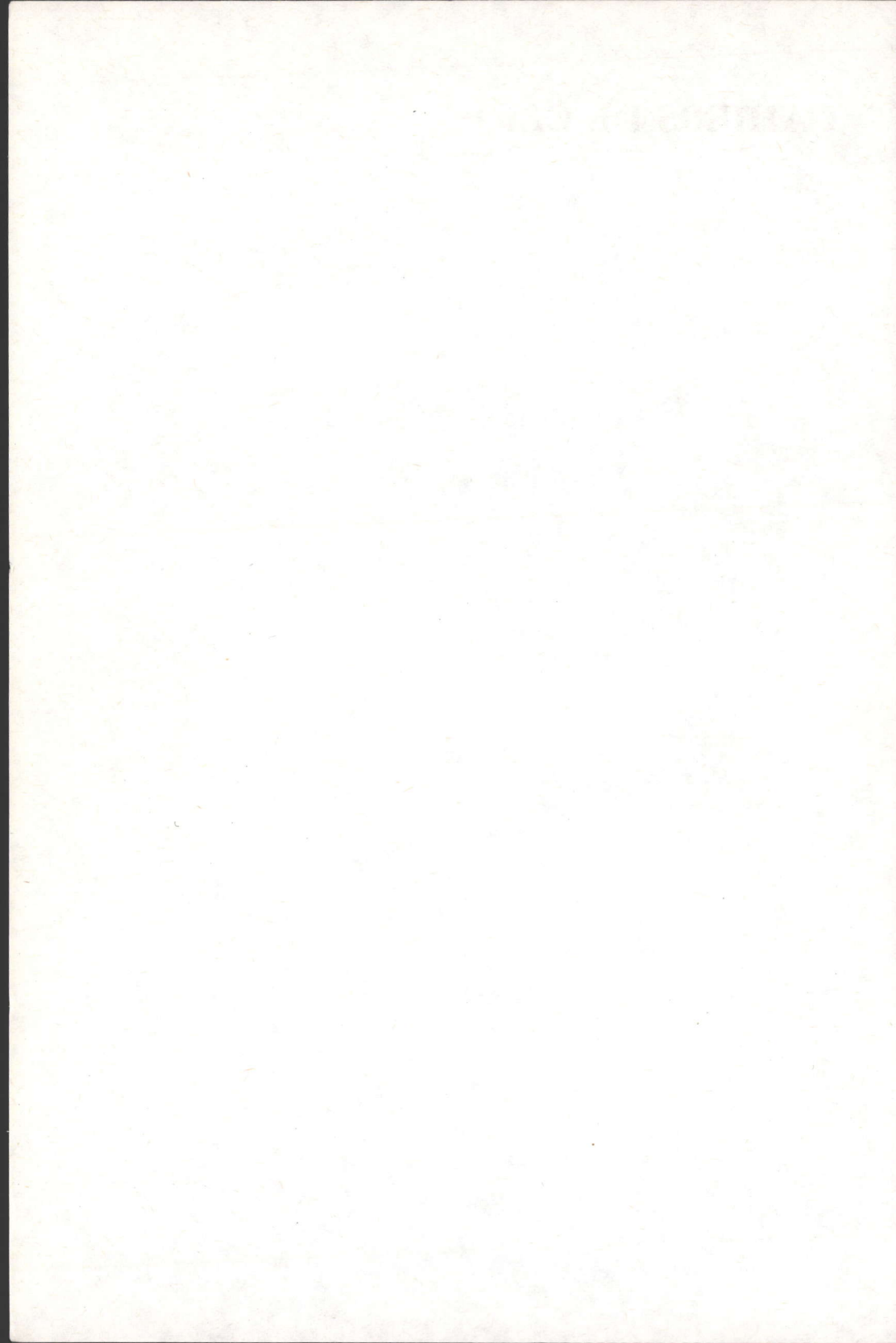
Maggy HODEIGE, rue Saint-Gilles, 343 - boîte 054 — B-4000 LIEGE
(Belgique).

Envoyez-nous vos suggestions et vos critiques

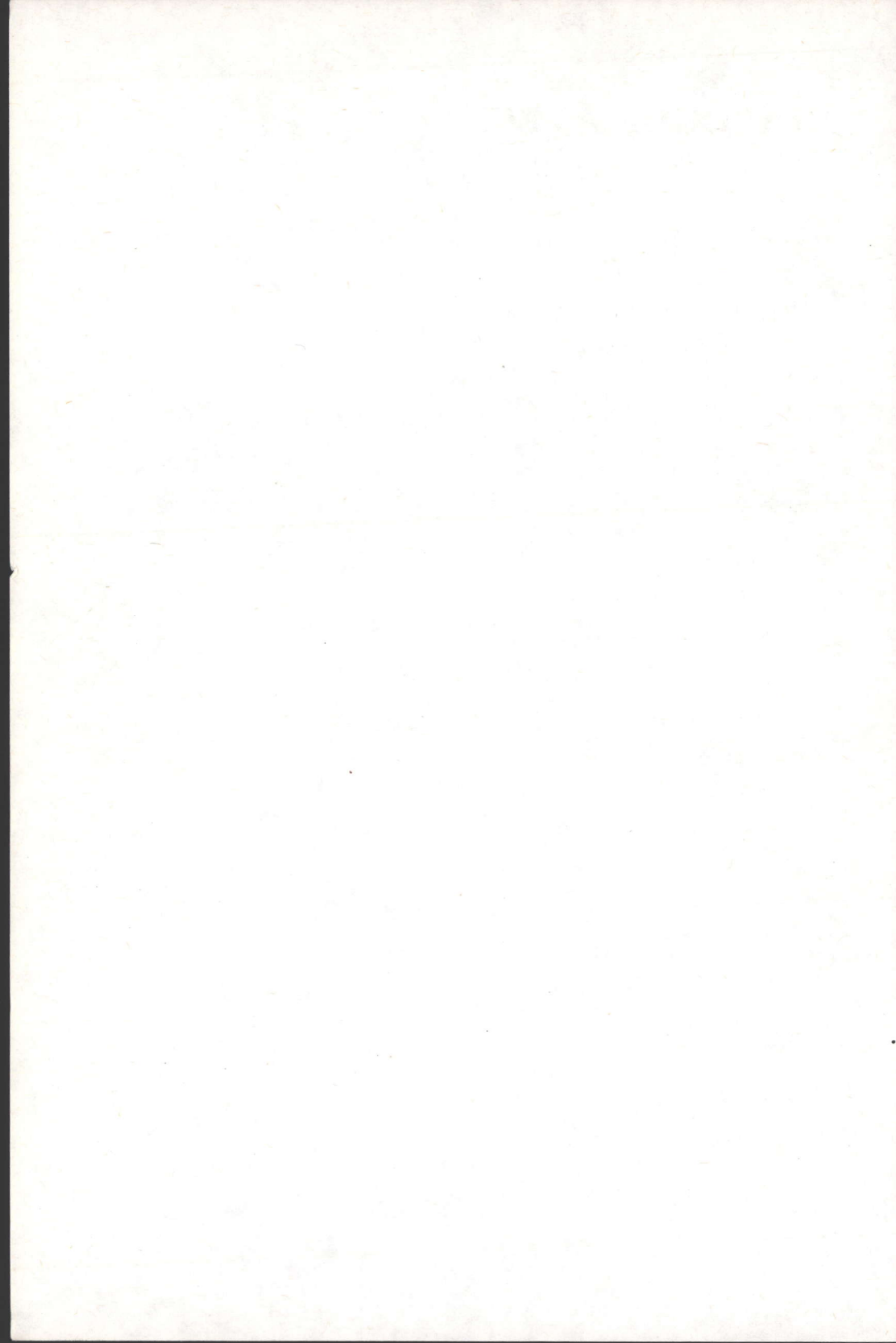
SECRETARIAT :

Liliane DE KEYSER, avenue Télémaque, 51 — 1190 BRUXELLES.

CAHIERS DE CLIO



DIALOGUE AVEC...



LES FORMATEURS

LA FORMATION CONTINUE DES MAÎTRES

Les adultes ne sont prêts à se former que s'ils peuvent espérer trouver dans la formation une réponse à leurs problèmes dans leur situation.

B. SCHWARTZ

Définition de la formation continuée

Dans un monde en continuelle mutation, la formation continuée des maîtres doit rendre possible une mise à jour de la *formation scientifique liée à la formation pédagogique*. En effet, les instituts d'enseignement supérieur pédagogique, comme les universités, ont diplômé des *professeurs*, c'est-à-dire, en principe, des personnes alliant des « savoir », des « savoir-faire » et des « savoir-être ». La formation continuée des maîtres ne doit pas privilégier le seul aspect psycho-pédagogique en estimant que la formation scientifique a été « reçue » au cours de la formation initiale. Au contraire, il doit y avoir un va-et-vient continu entre ces deux composants de l'état d'enseignant.

La formation scientifique reçue doit être complétée et adaptée aux besoins de l'enseignement : actualisation des connaissances et des méthodes spécifiques à une discipline en fonction des recherches récentes, ouverture vers des matières non ou peu abordées pendant les études supérieures comme par exemple, dans le cas de l'histoire, l'anthropologie culturelle, les techniques,...

La formation psycho-pédagogique doit affiner les méthodes propres à l'enseignement, qu'elles relèvent de la méthodologie générale ou de la méthodologie spéciale : dans le cas de l'histoire, approche pluri-disciplinaire d'un problème, mise au point d'instruments d'évaluation, connaissance de la psychologie de l'adolescent, etc.

Pour être efficace, la formation continuée doit répondre aux besoins des « s'éduquants »⁽¹⁾. Elle sera donc basée sur la participation active de ces derniers.

Plusieurs formules sont possibles pour permettre l'approfondissement des connaissances et des méthodes : conférences, journées pédagogiques, séminaires, colloques, etc. Délibérément et dans une première étape, ce rapport privilégie une formule liant la formation continuée (matière + méthode) et la pratique pédagogique. C'est un choix. Comme tous les choix, il pourra être revu ultérieurement, à la lumière des expériences réalisées.

(1) Expression canadienne, cfr B. SCHWARTZ, *Une école nouvelle*, dans *Bulletin de l'Association des professeurs de pédagogie et de psychologie*, p. 1-93.

Objectifs de la formation continuée (formule proposée)

Approfondir les « savoir », les « savoir-faire », les « savoir-être ».

Réaliser en séminaires des projets pédagogiques alliant « savoir », « savoir-faire » et « savoir-être », susceptibles d'être expérimentés dans des classes de l'enseignement secondaire.

Discuter ultérieurement ces projets sur la base des expériences faites.

Proposer ensuite de nouveaux projets.

Exemples d'objectifs propres à l'histoire

- Construire des lignes du temps en fonction des différents niveaux d'enseignement.
- Rédiger des questionnaires à choix multiples basés sur des taxonomies et permettant l'évaluation en histoire.
- Analyser les composantes du travail en équipe et les manières de le généraliser au cours d'histoire.
- Analyser et interpréter les programmes d'histoire, de sciences sociales, de sciences humaines, etc.
- Utiliser le film dans un cours d'histoire.
- Réaliser un montage audio-visuel pour un cours d'histoire.
- Débattre de la manière de faire réaliser un montage audio-visuel par des élèves.
- Construire une séquence d'enseignement dans une perspective pluridisciplinaire.
- Etc.

N.B. : Ces différents objectifs pourraient être proposés par les animateurs du premier stage. Les stages suivants seraient organisés *en fonction* des objectifs formulés par les « s'éduquants ».

Organisation de la formation continuée

A partir du moment où on accepte de partir des besoins des « s'éduquants », on conçoit la formation continuée sous forme de sessions de travail plus efficaces et plus constructives que l'assistance à une série de conférences.

Il est dès lors impérieux de lui réserver plusieurs jours groupés pendant lesquels les « s'éduquants » pourraient être remplacés dans leurs classes par des professeurs intérimaires (voire par des normaliens).

Les sessions de travail ou séminaires se décomposeront en trois temps :

- a) élaboration par les « s'éduquants » d'un projet pédagogique alliant « savoir », « savoir-faire » et « savoir-être » ;
- b) expérimentation du projet *in situ* ;

- c) conclusions à tirer de l' (des) expérimentation(s) et élaboration d'objectifs pour une nouvelle session.

Animation de la formation continuée

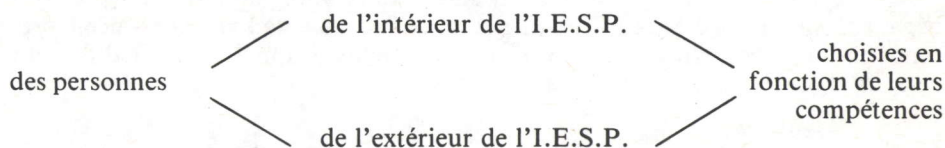
La session de formation continuée sera placée sous la responsabilité de personnes choisies en fonction de leurs compétences face aux sujets traités. A l'exception d'un noyau de base, à créer, et chargé de la préparation et de la coordination des activités, les animateurs pourront donc être différents d'une session à l'autre.

Le noyau de base sera composé de plusieurs professeurs de l'I.E.S.P.⁽²⁾ dont la moitié de l'horaire sera réservée à la formation continuée, l'autre moitié continuant à être réservée à la formation initiale.

Il regroupera

- plusieurs professeurs spécialistes
 - des professeurs psycho-pédagogues
- chargés d'établir le *planning* général d'une année académique, chargés d'élaborer des documents de travail en fonction des différentes sessions.
- } nombre à déterminer

Une session sera animée par



Les personnes « extérieures » pourraient appartenir à d'autres I.E.S.P., à l'Université, au monde politique, économique et social... Elles domineront les matières et les méthodes pour lesquelles elles seront requises.

Les participants (les « s'éduquants »)

- Les professeurs de l'enseignement secondaire ayant leur domicile ou exerçant leur profession, ici dans la région liégeoise.

(2) Institut d'enseignement supérieur pédagogique. L'article est relatif à la création éventuelle d'un Centre de formation continue par la Ville de Liège (Belgique).

- Les jeunes chômeurs diplômés des écoles de la région (Université, I.E.S.P.) qui souhaiteraient rester en contact avec l'enseignement, s'armer en vue d'éventuels intérim.

Deux questions toutefois se posent : la formation continuée doit-elle être imposée ? Doit-elle permettre à ceux qui y participent une valorisation pour la carrière ?

Chaque session réunira un maximum de X participants travaillant tantôt en grand groupe, tantôt en groupes réduits.

Conclusions

La formation continuée permettra :

- de mettre en évidence *la vocation régionale de l'I.E.S.P.* qui de cette manière tiendra compte :

- dès maintenant des structures nouvelles de la Belgique (aspect régional et communautaire),
- de l'imbrication des écoles des différents réseaux d'enseignement (restriction possible aux seules écoles de l'enseignement officiel),
- du fait que les diplômés de l'I.E.S.P. n'enseignent pas que dans l'enseignement régional, ici liégeois,
- des relations d'amitié qui peuvent exister entre des personnes appartenant à différents réseaux d'enseignement,
- des expériences mixtes (Ville de Liège, Etat, Province de Liège) déjà réalisées dans cet esprit de collaboration (ateliers d'histoire).

- de poser des jalons officiels d'une collaboration de plusieurs pouvoirs organisateurs, ici la Ville de Liège, l'Etat et la Province de Liège, destinée à promouvoir la formation continuée de « s'éduquants » appartenant à différents réseaux d'enseignement.

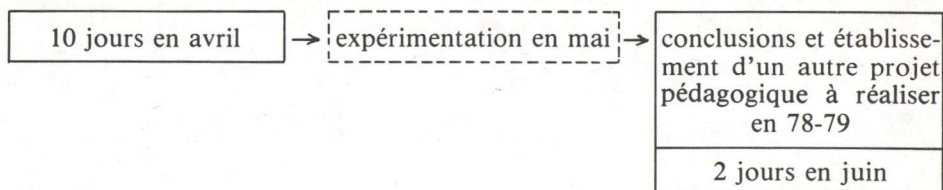
Les sessions :

- seraient financées par les différents pouvoirs organisateurs participant à la réalisation de la formation continuée,
- réuniraient des professeurs « s'éduquant » et des animateurs appartenant aux différents réseaux d'enseignement,
- permettraient l'échange d'idées, d'expérimentations, l'élaboration de projets plus riches parce que formulés par des personnes appartenant à des horizons différents.

Calendrier

La formation continuée pourrait être organisée dès l'année 1978-1979. Durant la présente année académique, des expériences devraient cependant être réalisées, — en histoire par exemple, — afin de tester certaines des réalisations proposées ci-dessus.

Par exemple :



Matériel

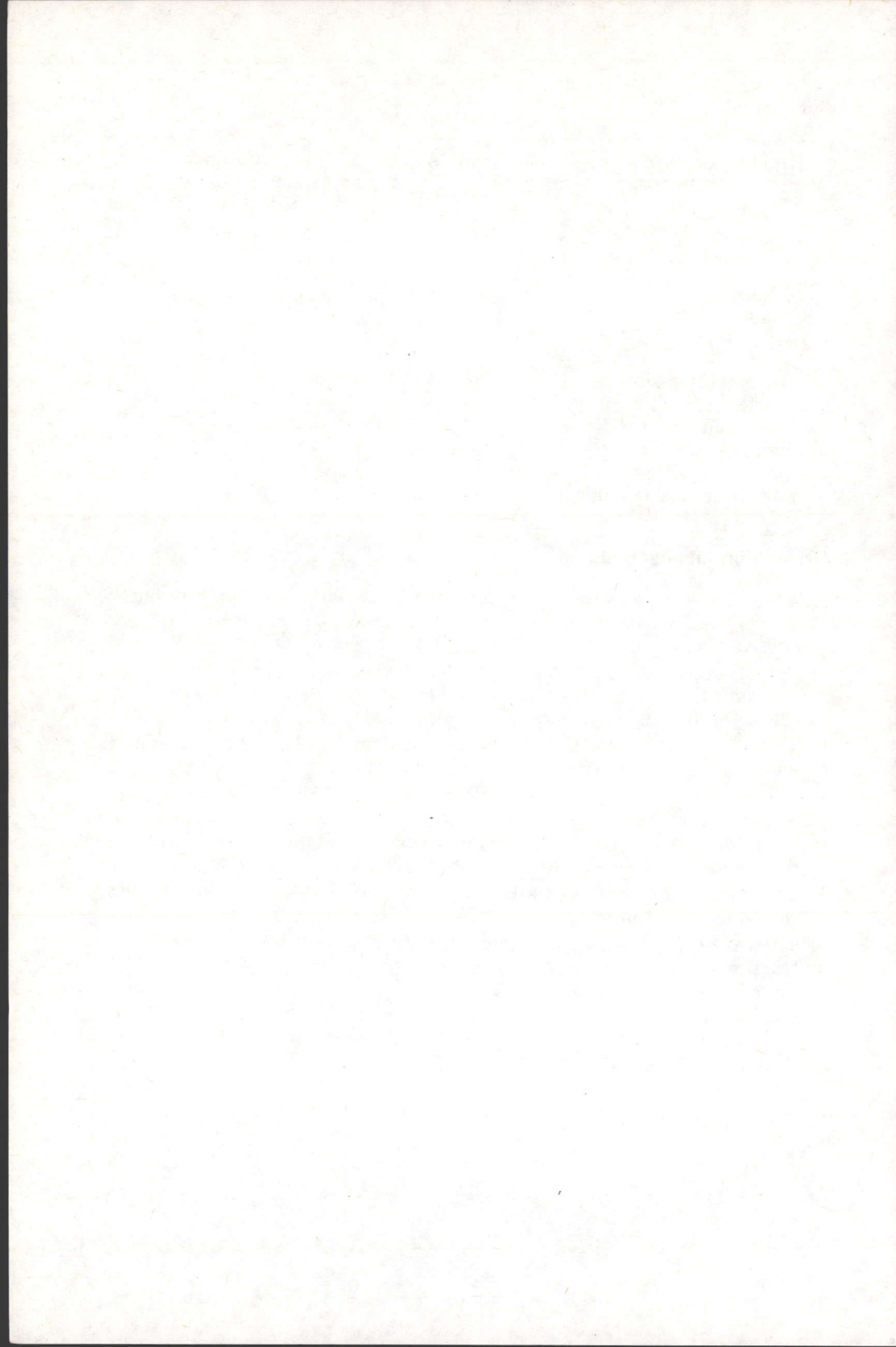
Durant les sessions, les « s'éduquants » et les animateurs disposeront de tout le matériel nécessaire :

- moyens audio-visuels,
- ouvrages de référence et ouvrages spécialisés,
- documents,
- moyens de reprographie.

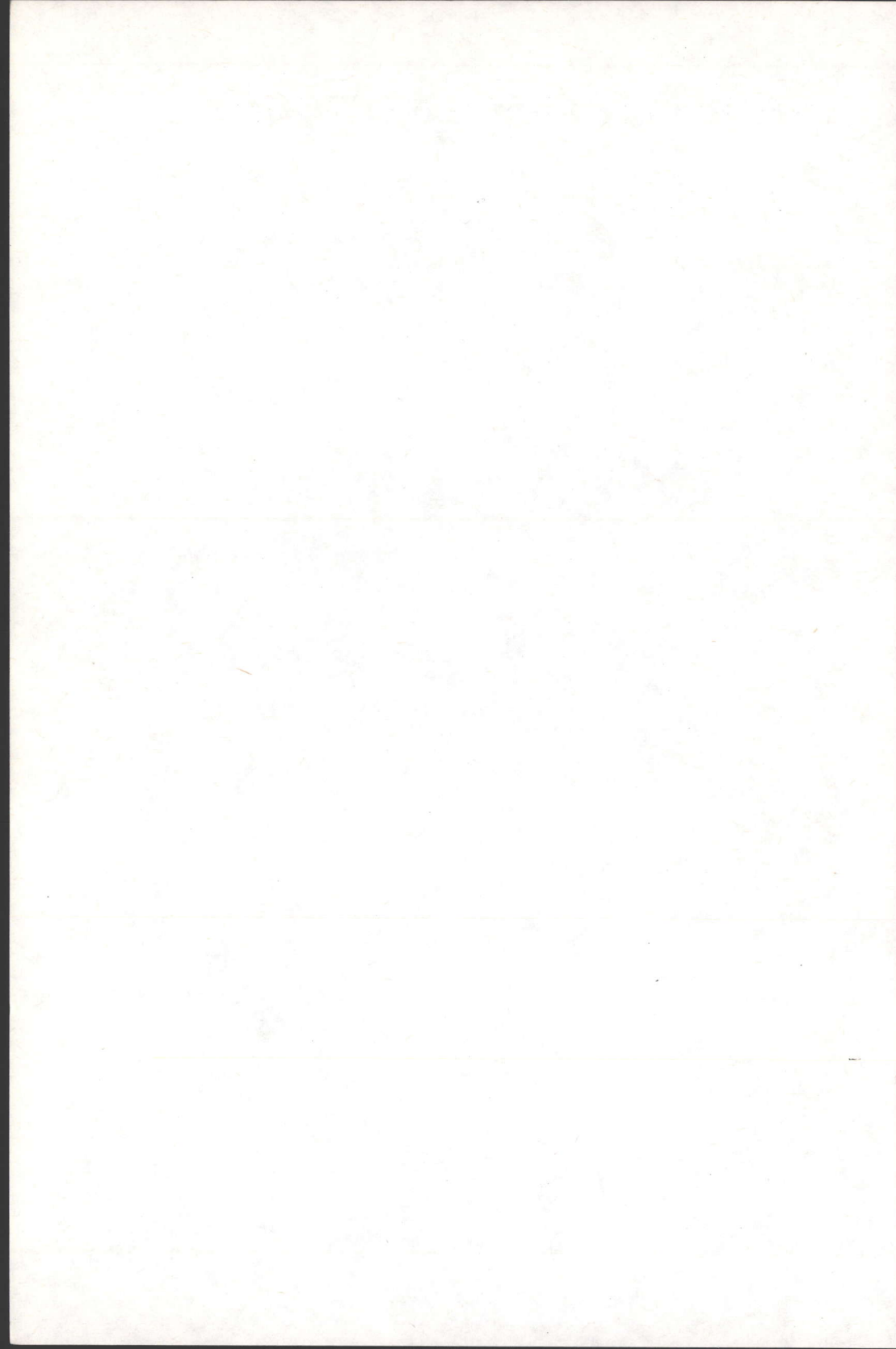
Orientation bibliographique

- 1) ABRAHAM A., *Une conception nouvelle de la formation des maîtres*, dans *Bulletin de l'Association des professeurs de pédagogie et de psychologie de l'enseignement officiel*, p. 9-12, s.d. (journée pédagogique du 11.10.1974).
- 2) *Aspects actuels de l'histoire et de son enseignement, Organisation des recyclages*, dans *Cahiers de Clio, Sciences de l'homme et de son environnement*, n° 47, p. 88-90, Liège-Bruxelles, Centre de la pédagogie de l'histoire, 1976.
- 3) G. DE LANDSHEERE, *La formation des enseignants demain*, collection « Orientation/E3 », Tournai, Casterman, 1976.
- 4) *L'Éducation récurrente : une stratégie pour une formation continue*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), Paris, Organisation de coopération et de développement économique, 1973 (*L'éducation récurrente : concepts-notions caractéristiques et objectifs principaux*)
- 5) GROUPE INFORMEL D'HISTORIENS, *La formation continuée des historiens — enseignants*, décembre 1975.
- 6) SCHWARTZ B., *Une école nouvelle*, dans *Bulletin de l'Association des professeurs de pédagogie et de psychologie de l'enseignement officiel*, p. 9-33, s.d. (journée pédagogique du 11.10.1974).
- 7) VAN SANTBERGEN R., *Suggestion pour l'éducation permanente des enseignants*, dans *Cahiers de Clio*, n° 32, p. 5-8, Bruxelles - Paris, Labor-Nathan, 1972.

Maggy HODEIGE,
Membre du Service de Recherches
de pédagogie pratique
de la ville de Liège,
Mars 1978



INFORMATION SCIENTIFIQUE



LA NOTION DE MODÈLE EN HISTOIRE

DEUXIÈME PARTIE : LA MÉTHODE DE L'EXPLICATION INTÉGRALE

I

Dans mon article sur l'explication des faits historiques et des actions humaines⁽¹⁾, j'ai souligné :

1. que la structure de l'explication historique doit refléter les deux côtés du processus historique, c'est-à-dire le côté subjectif qui concerne le mécanisme des actions humaines et le côté objectif qui englobe les résultats globaux des actions humaines, c'est-à-dire les faits historiques, les processus historiques ;
2. que pour l'explication des actions humaines, etc. d'une part, et des résultats objectifs des actions humaines, de l'autre, il faut avoir recours à deux modèles d'explication : au modèle de l'interprétation humaniste et au modèle déductif de Hempel ;
3. que le modèle de Hempel ne peut assurer qu'une explication partielle ; cette limitation concerne également le modèle de l'interprétation humaniste.

Il résulte de cela que c'est le problème de l'extension du modèle de Hempel et celui du modèle de l'interprétation humaniste, ainsi que le problème des liens entre les deux modèles, qui s'imposent. On peut réduire ces deux problèmes au problème de l'extension du modèle de Hempel d'une part ou à celui de l'extension du modèle de l'interprétation humaniste de l'autre.

La nécessité de l'extension du modèle de Hempel résulte, comme on l'a déjà indiqué, du double caractère du processus historique. L'homme réalisant ses buts subjectifs « produit » en même temps le processus historique, c'est-à-dire les conditions objectives pour les prochaines actions. Le passé doit donc être considéré de deux manières : subjectivement et objectivement. Il s'agit ici d'observer le processus historique du point de vue des actions humaines, ou du côté subjectif, et du point de vue des résultats globaux de ces actions, ou du côté objectif. En soulignant cela, il ne faut pas oublier que cette distinction entre le côté subjectif et le côté objectif du processus historique concerne une totalité indivisible. Autrement dit, les côtés objectif et subjectif ne sont que deux aspects, ou deux moyens de regarder une structure dynamique avec son mécanisme propre.

La structure de l'explication historique, pour refléter la structure du processus historique, doit donc :

1. analyser chaque action humaine du point de vue de l'action elle-même et du point de vue des résultats ;

(1) Voir *Cahiers de Clio, Sciences de l'homme et de son environnement*, n° 55, pp. 17-25, Bruxelles-Liège, Centre de la pédagogie de l'histoire, 1978.

2. analyser chaque fait, ou processus historique, du point de vue de ce processus et du point de vue des actions humaines qui y furent engagées.

Nous proposons d'appeler tous ces principes les directives de l'explication intégrale. Ces directives consistent, comme on le voit, à avoir recours pour chaque explication relativement complète, — ce qui n'est pas toujours nécessaire puisque dans nos recherches nous pouvons nous contenter souvent d'une explication partielle, — à deux modèles d'explication historique, c'est-à-dire au modèle de l'interprétation humaniste et au modèle de Hempel. Ce procédé exige donc d'étendre le modèle de Hempel vers le modèle de l'interprétation humaniste d'une part et celui de l'interprétation humaniste vers le modèle de Hempel d'autre part.

Il est, en outre, nécessaire de développer les deux modèles d'une manière « intérieure » ou « interne ». Je parlerai plus tard de cette extension. Disons maintenant, en résumant nos remarques, que l'extension du modèle de Hempel consiste en :

1. l'extension « intérieure » du modèle de Hempel ;
2. l'extension « intérieure » du modèle d'interprétation humaniste ;
3. l'extension « extérieure » du modèle d'interprétation humaniste, vers le modèle de Hempel ;
4. l'extension « intérieure » du modèle d'interprétation humaniste, vers le modèle de Hempel.

II

L'extension « intérieure » du modèle de Hempel consiste à expliquer les lois qui jouent le rôle des prémisses dans le modèle. Normalement les historiens expliquent les faits historiques, c'est-à-dire les faits concrets placés dans le temps et dans l'espace. En outre, Hempel envisage d'expliquer les *lois*.

Rappelons d'abord ce que nous entendons par une *loi*, dans la méthodologie marxiste. La *loi* n'est pas une généralisation statistique de type : « tous les hommes sont mortels » ou « toutes les pierres lancées retombent ». On peut se servir d'une telle *loi* dans le modèle mais on n'aboutira pas à une explication valable. Prenons à titre d'exemple « l'explication » suivante :

1. Toutes les pierres tombent (*loi*) ;
2. La pierre concrète *x* fut lancée dans le temps *t* et dans l'espace *e* ;
3. La pierre *x* tomba.

Une telle explication n'explique rien. Elle constate seulement qu'une pierre donnée est tombée puisque toutes les pierres, dans les circonstances données, tombent. Il serait trop facile de remarquer que dans ce cas la référence à la loi de la gravitation, qui n'est pas une généralisation statistique, peut nous fournir une explication satisfaisante.

Dans le cas de la *loi* de type « toutes les pierres lancées tombent » nous avons affaire à une loi statistique qui a la forme d'une généralisation complète, c'est-à-dire qui constate que quelque chose se produit toujours et sans exception. Cette forme ne détruit donc pas le raisonnement déductif du modèle. Il garde sa forme classique.

Il y a néanmoins des lois statistiques proprement dites qui constatent que quelque chose se produit selon une certaine fréquence. Les critiques, avant tout celles de P.D. McCLELLAND, dans son livre *Causal explanation and model building in history, economics and the new economic history* (1975), reprochent au modèle de Hempel de ne pas tenir compte des lois statistiques qui traitent du degré de probabilité de l'apparition d'un fait ou d'un processus. Dans ce cas, le raisonnement effectué selon le modèle de Hempel perd son caractère déductif. Il ne donne pas une conclusion sûre.

De surcroît, il est aisé d'observer que par une loi statistique on pourrait expliquer des faits contradictoires. Prenons à titre d'exemple la généralisation statistique suivante : la fréquence des gens qui ont des taches de rousseur dans la population humaine est d'environ 2%. Si nous introduisons cette généralisation dans le modèle de Hempel, nous aurons le raisonnement suivant :

A

1. La fréquence des gens qui ont des taches de rousseur dans la population humaine est d'environ 2% ;
2. X est un homme ;

3. La probabilité de n'avoir pas des taches de rousseur par X est 0,98 ; c'est-à-dire X n'a pas des taches de rousseur parce qu'il appartient au 98% de la population n'ayant pas des taches de rousseur.

B

1. La fréquence des gens..., etc.
2. X est un homme ;

3. La probabilité d'avoir des taches de rousseur par X est 0,02 ; c'est-à-dire X a des taches de rousseur parce qu'il appartient au 2% de la population ayant des taches de rousseur.

On peut donc « expliquer » en même temps le fait que x a et que x n'a pas des taches de rousseur.

Les lois statistiques sont très importantes pour les prévisions tandis que pour les explications elles s'avèrent insuffisantes. Ajoutons que McClelland développe sa critique d'une manière différente. Il affirme notamment que toutes les généralisations historiques, y compris les *lois*, ont un caractère hypothétique et pourtant, selon lui, toutes les conclusions qui résultent du modèle de Hempel ne sont pas sûres mais seulement probables. McClelland a commis, dans sa critique, une erreur : il ne distingue pas les champs épistémologique et logique du raisonnement, c'est-à-dire qu'il ne pose pas le problème de la vérité épistémologique et celui de la vérité logique. Il ne résulte pas du fait que tout notre savoir a un caractère plus ou moins hypothétique que les schémas logiques qui se basent sur ce savoir ont nécessairement le même caractère.

Quelle est donc la différence entre une généralisation statistique et une *loi* proprement dite dans le sens que lui donne Karl Marx avec beaucoup de méthodologues et de philosophes ? La *loi* doit informer non seulement sur les faits qui ont lieu toujours ou avec telle ou telles probabilité, mais sur les relations (l'influence) qui lient les faits, ou mieux les classes des faits. C'est la relation de

conditionnement qui est nécessaire pour qu'on puisse parler d'une loi. Marx parle d'un *lien intérieur et nécessaire* entre les phénomènes.

Maintenant nous pourrions revenir au problème de l'extension du modèle de Hempel. Il s'agit d'abord de l'extension « intérieure » (interne) par l'explication de la *loi*. Dans le cas de l'explication d'une *loi* « utilisée » pour expliquer un fait historique, il faut formuler une autre *loi*, plus générale, d'où l'on pourrait déduire la première *loi*, objet de l'explication.

Voici un exemple concernant la *loi* suivante : *c'est toujours et seulement s'il existe un marché favorable à l'écoulement des produits agricoles et un servage des paysans, que le régime de la corvée se développe*. Cet exemple nous a servi pour l'explication de l'apparition de régime du second servage en Pologne, au XVI^e siècle. Il a fallu d'abord trouver une *loi* plus générale, c'est-à-dire une loi dont on pouvait déduire la *loi* que nous voulions expliquer. Nous avons trouvé cette *loi* générale dans le *Capital* :

1. « *Quand des peuples, dont la production est encore basée sur les formes esclavagistes ou sur le travail servile, sont attirés dans le marché mondial où domine le mode de production capitaliste, à ce moment, à la barbarie esclavagiste ou à l'horreur du servage, s'ajoutent encore les atrocités « civilisées » du travail excessif* ».

Nous pouvons maintenant continuer notre raisonnement :

2. Dans les pays de l'Europe centrale et orientale, on trouve les conditions décrites par Marx dans la *loi* générale que nous venons de citer. En effet, d'une part, le régime de la corvée appartient au mode de production *basé sur des formes esclavagistes ou sur le travail servile*, d'autre part, *un marché favorable à l'écoulement des produits agricoles* signifie des contacts avec le *marché mondial où domine le mode de production capitaliste*.
3. Donc, nous pouvons en déduire la *loi* que nous voulions démontrer : « Toujours et seulement... ».

Si on étend encore notre explication on obtiendra de nouveaux maillons du raisonnement :

4. La Pologne appartient aux territoires où les conditions de type indiqué ci-dessus existent au XVI^e siècle ;
5. Le régime de corvée s'est développé en Pologne au XVI^e siècle.

III

L'extension du modèle d'explication rationnelle ou d'interprétation humaniste est plus compliquée que l'explication des lois du modèle de Hempel, au moins du point de vue formel. Elle consiste à chercher l'explication de la connaissance des conditions de l'action et du système de valeurs de celui dont nous sommes en train d'expliquer l'action. Rappelons le modèle d'interprétation humaniste :

< B, C, V, A : PE >

où B est le but de l'action, C, la connaissance des conditions de l'action ; V, le système de valeurs ; A, l'action elle-même et PE, le principe d'efficacité.

L'extension du modèle consiste donc à expliquer C et V, c'est-à-dire la conscience humaine (toute la mentalité, les préjugés, l'idéologie, etc). Il peut s'agir de la conscience individuelle ou de la conscience d'un groupe social. Il arrive que les nécessités de la recherche obligent à expliquer les faits graduellement.

Prenons d'abord en considération la conscience individuelle objectivée dans une action d'un individu. Nous analysons dans ce cas le savoir et le monde des idées de l'individu. On peut se demander si sa conscience est séparée de la conscience sociale, d'une part, de la pratique individuelle et sociale, de l'autre. Evidemment une telle séparation n'existe pas. Les premiers pas du procédé de l'explication de la structure et du contenu de la conscience individuelle devraient donc consister à découvrir les liens entre la conscience individuelle et les diverses sphères de la conscience sociale (c'est-à-dire, mentalités, courants idéologiques et scientifiques). Autrement dit, il faut intégrer la conscience individuelle dans les diverses structures de la conscience sociale et démontrer qu'on peut déduire la première de la seconde. C'est une explication fonctionnelle ou structurale parce qu'on cherche à placer une structure plus fragmentaire (conscience individuelle) dans une structure plus large (conscience sociale). Quand Engels parle de la *Réforme* comme d'une partie d'un courant intellectuel et artistique plus fondamental, la *Renaissance*, il effectue ce que nous venons d'appeler l'explication structurale.

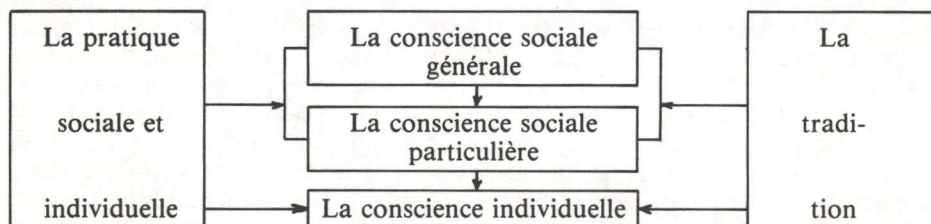
Les historiens ont très souvent recours à ce procédé. L'histoire de l'art et l'histoire de la littérature en sont spécialement riches. Pour saisir le sens de l'œuvre d'art il faut placer cette œuvre dans son contexte historique, il faut lier les idées de l'artiste avec les idées qui se sont développées dans la société à l'époque donnée. Pour mieux élucider ce problème, indiquons qu'une œuvre d'art se compose de trois structures. La première c'est la structure « représentante » ou le langage de l'œuvre d'art, son style, ses techniques, c'est-à-dire tous les moyens que l'artiste a utilisé pour présenter quelque chose, par exemple : le portrait d'une femme. Ce « quelque chose », c'est la structure « représentée » ou le contenu de l'œuvre d'art. Il reste encore la structure « communiquée » ou tout ce que l'artiste a voulu communiquer par son œuvre. Dans ces trois cas l'historien de l'art doit se référer aux différentes formes de la conscience sociale, aux courants d'idées, aux styles dominants, aux idéologies, aux mentalités caractéristiques de l'époque et du territoire donné, etc.

L'explication structurale qui consiste à situer un fragment de la conscience dans une structure plus large ne peut remplacer l'explication causale dont il s'agit, tant dans le modèle de Hempel que dans le modèle d'interprétation humaniste. Une question fondamentale reste à résoudre : quelles sont les causes de l'apparition de tel ou tel type de conscience ? Avec cette question on retourne au modèle de Hempel. Il est facile de remarquer que l'explication de la forme donnée de la conscience qui s'est développée dans le temps t et dans l'espace e présente un fait historique objectif. Elle peut être considérée comme un résultat de l'activité humaine et non pas comme l'activité elle-même. Cela veut dire qu'elle se prête à l'interprétation par l'intermédiaire du modèle de Hempel. C'est donc déjà une extension extérieure du modèle d'interprétation humaniste. De la sphère des actions humaines, on passe ainsi à la sphère des résultats objectifs de ces actions.

Où chercher les causes des différents types et formes de conscience humaine ? Il nous semble qu'on peut indiquer deux sources du « contenu » de la conscience des gens. La première c'est la pratique actuelle qui détermine les demandes pour tel ou tel genre de conscience. La conscience se forme dans la pratique et garde des liens avec elle. Ce sont, du reste, des liens réciproques. Dans la *Contribution à la critique de l'économie politique*, Karl Marx dit que l'homme ne pose que des tâches qu'il peut résoudre. La tâche concrète ne se dégage que lorsque les conditions matérielles propres existent déjà ou sont en train de se former. La deuxième source de telle ou telle forme ou de tel ou tel contenu de la conscience humaine relève de la tradition, c'est-à-dire, comme le précise Frédéric Engels, de tout les matériaux intellectuels qui se sont amassés au cours du temps dans la conscience humaine et qui déterminent sa structure actuelle.

Tout ce que nous venons de dire sur la conscience individuelle concerne également la conscience collective. Celle-ci doit être aussi l'objet de l'explication structurale et génétique. Dans le cas de la conscience individuelle, l'explication englobe aussi le procédé d'intégration dans un des champs de la conscience sociale.

Voici le schéma qui montre l'extension du modèle d'interprétation humaniste visant à expliquer la conscience :



IV

L'extension du modèle de Hempel consiste, comme nous l'avons déjà indiqué, à concrétiser les faits objectifs, c'est-à-dire des actions humaines, que nous expliquons par l'intermédiaire du modèle de ces actions humaines. Il s'agit donc d'ajouter à l'explication par la *loi*, « normative », une explication rationnelle.

Nous allons expliquer ce procédé par un exemple. Ce sera le même exemple qui nous a servi pour montrer l'extension intérieure du modèle de Hempel. Nous avons cherché une *loi* plus générale qui pourrait expliquer la *loi* moins abstraite. Il s'agit du problème de l'apparition du régime de corvée en Pologne au XVI^e siècle. Maintenant il nous faut expliquer cette apparition comme une série de décisions et d'actions humaines tandis qu'auparavant nous nous étions intéressés à l'explication d'un processus objectif.

Revenons encore une fois à une partie de l'explication selon le modèle de Hempel. On a constaté que la Pologne appartenait aux territoires où, au XVI^e siècle, existait un marché favorable à l'écoulement des produits agricoles et un

servage des paysans et, selon la *loi* générale, ce furent ces facteurs qui ont provoqué l'apparition du régime des réserves basées sur la corvée des paysans-serfs.

On peut se demander si vraiment le problème de l'apparition du régime de la corvée a été expliqué. Nous connaissons les facteurs suffisants et nécessaires pour qu'un tel effet ne soit produit, mais nous ne savons pas pourquoi les gens agirent de telle manière que les effets dont nous parlons ont eu lieu. Autrement dit, on doit se demander pourquoi les nobles en Pologne et dans les autres pays de l'Europe centrale et orientale organisèrent des réserves. Il est évident que le marché favorable où on pouvait vendre les produits agricoles et le servage des paysans, qui existait à la fin du moyen âge, ne pouvaient, eux-mêmes, rien « faire » sans l'action humaine. Ils ne furent que les conditions objectives de l'action. Pourquoi donc la noblesse a-t-elle pris en considération ces conditions dans son action ? Nous sommes « entourés » par un nombre infini de facteurs différents qui peuvent être considérés comme les éléments de nos activités et pratiquement, il n'y en a que quelques-uns qui entrent en jeu, c'est-à-dire qui sont « utilisés » par nous dans nos actions. Pourquoi donc les facteurs dont nous parlons sont-ils devenus non seulement les facteurs dont on se rendait compte mais qu'en même temps on « utilisait » dans la pratique ?

Si on a recours au modèle de l'interprétation humaniste la réponse semble être assez simple. Il faut d'abord reconstruire le but de l'activité de la noblesse en partant, bien sûr, de l'analyse de la situation de la noblesse avant le XVI^e siècle. Cette situation n'était pas la meilleure. Le mode de vie du moyen âge mourait. L'économie marchande et le marché jouaient, de plus en plus, un grand rôle. Les villes se développaient. Les revenus de la bourgeoisie citadine augmentaient. La situation économique s'améliorait aussi généralement parlant, grâce aux garanties du bail à ferme pour le paysan. Par contre, les revenus de la noblesse, pour diverses raisons, y compris le taux du prélèvement, baissaient tandis que simultanément ses besoins augmentaient, de sorte qu'il était de plus en plus difficile de faire face aux exigences de la vie *more nobilium*. Attendu qu'en même temps les revenus de la bourgeoisie augmentaient, les disproportions entre les ressources économiques se trouvant à la base de l'existence de ces deux classes devenaient évidentes. La noblesse qui prétendait garder le premier rôle dans l'Etat et la Société commençait à perdre ses bases matérielles en tant que classe. On peut parler d'une baisse absolue et relative (par tête) des revenus de la noblesse.

De cette manière, la situation objective incitait la noblesse européenne à l'action. Il est évident, que seule l'activité économique pouvait contribuer à changer la situation. Les activités extra-économiques ne pouvaient représenter que des moyens provisoires. On pourrait dire que la noblesse voulait éliminer ce que Homans appelle les contradictions des facteurs du statut social. Il s'agit ici, de la différence entre le statut réel et le statut attribué aux nobles dans la société. Les moyens qui faciliteraient cette élimination devaient être l'augmentation des revenus.

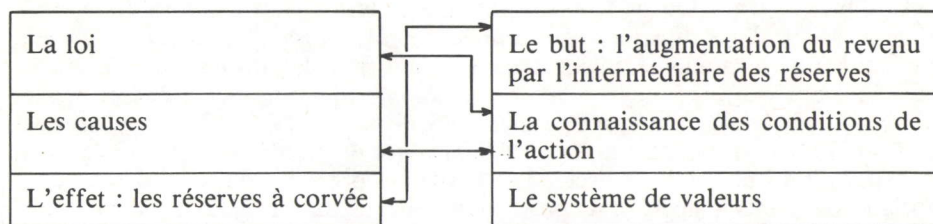
Bien que l'augmentation de l'activité économique de la noblesse ait été générale dans toute l'Europe, les formes de cette activité furent différentes. Elles dépendaient en premier lieu des conditions naturelles du territoire donné, de sa position géographique, de son climat et de sa situation au point de vue de la main-d'œuvre, liée au degré de disparition du servage à la fin du moyen âge, ainsi

que du caractère du marché. En Angleterre, ce fut le système des *enclosures* ; en Espagne, l'expansion coloniale ; en Bohême et en Moravie, la pisciculture et l'industrie alimentaire ; en Hongrie, l'élevage, les vignobles et les autres formes de production agricole ; en Pologne, la réserve seigneuriale basée sur la corvée des paysans et consacrée à la production de blé.

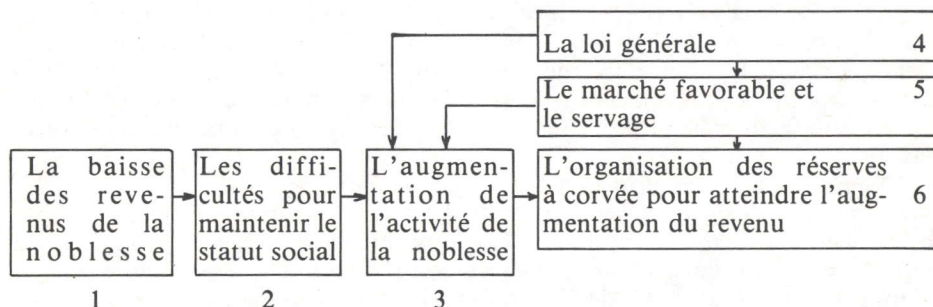
Nous pouvons maintenant introduire notre raisonnement dans le modèle d'interprétation humaniste :

1. le but de la noblesse polonaise fut d'augmenter ses revenus afin que sa situation sociale s'améliore ;
2. il résultait de la connaissance des conditions de l'action et du système de valeurs de la noblesse qu'en utilisant le marché favorable et le servage des paysans et en organisant des réserves basées sur la corvée, on pouvait le plus facilement aboutir à ce but ;
3. la noblesse organisa donc des réserves basées sur la corvée produisant le blé.

Ainsi l'apparition du régime de la corvée en Pologne au XVI^e siècle est expliquée du point de vue des actions humaines et du point de vue des processus historiques objectifs. Il faut se demander maintenant s'il y a possibilité de lier ces deux genres d'explication et où se trouvent éventuellement les points communs. Il est facile de remarquer que les facteurs du marché favorable pour l'écoulement des produits agricoles et le servage des paysans qui forment, dans le modèle de Hempel, une partie de la *loi* et sont ensuite considérés comme les causes de l'apparition du régime de la corvée, se retrouvent dans l'explication rationnelle comme des conditions de l'action menée par les gens. L'effet de l'explication objective de Hempel prend dans le modèle subjectif la forme de moyen pour atteindre le but de l'action, c'est-à-dire l'augmentation du revenu :



On peut maintenant reconstruire tout notre raisonnement concernant l'apparition du régime des réserves à corvée en Pologne au XVI^e siècle :



On voit que l'explication selon le modèle classique de Hempel se limite aux points 5 et 6, et aussi, après l'extension intérieure du modèle, au point 4. Par la prise en considération du modèle d'interprétation humaniste, le procédé de l'explication se développe, c'est-à-dire que la chaîne causale, que nous découvrons, s'allonge.

* * *

La conclusion générale de nos remarques peut être très courte. Puisque, selon le principe du réalisme, la structure de l'explication historique doit refléter la structure de la réalité, il faut admettre qu'expliquer un fait historique (objectif) ou une action humaine quelconque d'une manière relativement complète, c'est développer tout un système d'explications. On pourrait dire que le processus d'explication ressemble à la recherche de la vérité absolue dont nous ne pouvons que nous rapprocher.

Jersy TOPOLSKI,
Professeur à
l'Université de Poznań (Pologne)

LA VIE POLITIQUE À LIÈGE SOUS L'ANCIEN RÉGIME

Dans l'étude que nous pouvons entreprendre d'une société politique, le phénomène essentiel est celui des rapports entre *gouvernants* et *gouvernés*. Dès lors, une double question se pose : que sont ces gouvernants. Que sont ces gouvernés dans l'ancien pays de Liège ?

D'abord les gouvernants, c'est-à-dire en somme, le système des institutions qui s'est mis en place aux XIII^e et XIV^e siècles et qui a duré jusqu'à la fin de l'ancien régime.

Un mot, en premier lieu, de l'évolution historique qui n'a guère altéré le système institué dès la fin du moyen âge, sous réserve toutefois de deux observations : le système de la capitulation imposée par le chapitre cathédral de Saint-Lambert aux princes-évêques et l'aristocratisation du système, consacrée en 1684 par une révolution municipale.

Le pouvoir exécutif est exercé par un évêque *élu* par les chanoines du chapitre cathédral, confirmé par le pape et institué comme prince du Saint-Empire par l'empereur. Ce prince est assisté d'un conseil de ministres (le Conseil privé) et d'un organisme financier (la Chambre des finances), chargés le premier d'assumer, sous sa responsabilité propre, le pouvoir exécutif (chancelier), le second la gestion du domaine public (la mense épiscopale).

Le pouvoir législatif est assumé par une assemblée composée des représentants des trois Etats, c'est-à-dire des corps sociaux du pays : le clergé, la noblesse et la bourgeoisie des villes.

Le chapitre de la cathédrale ($\pm$ 60 personnes) représente à lui seul tout le clergé (à cette réserve près que lorsqu'il s'agit de voter des contributions financières, le clergé secondaire, c'est-à-dire des collégiales, doit être consulté).

La noblesse est représentée par les chefs des familles nobles pouvant justifier d'un certain nombre de quartiers de noblesse (200 personnes au XVI^e siècle, une vingtaine au XVIII^e).

Le Tiers-Etat est représenté par les bourgmestres des XXII bonnes villes (moitié wallonnes, moitié flamandes) qui, avec les deux bourgmestres de la capitale, ont un pouvoir (contrôlé par les conseils communaux dont ils émanent) égal à celui des deux autres Etats en matière législative et financière.

L'accord des trois Etats est requis pour toute décision d'ordre législatif ; il en est de même pour la sanction du prince, symbolisée par la signature du premier ministre (le chancelier).

Quant au pouvoir judiciaire, il est exercé dans toutes les villes et communautés rurales par un tribunal composé de sept échevins nommés à vie par le prince,

présidés par un mayeur nommé et révocable par celui-ci. A Liège siège une cour d'appel (Conseil ordinaire) composée de neuf juges désignés, trois par le prince, deux par chacun de trois Etats, jugeant en matière civile (jamais en matière criminelle où les échevins, surtout ceux de la capitale, jugent sans appel).

Enfin un organisme très original, institué dès le XIV^e siècle, constitue le pouvoir judiciaire de contrôle de tout le système : vingt-deux personnalités, nommés quatre par la noblesse, quatre par le chapitre et quatorze par les villes et renouvelés chaque année, formant le Tribunal des XXII chargé de veiller au respect des lois par les agents de l'exécutif et à la responsabilité des ministres en matière politique.

Tel est sur le plan général de la principauté l'ensemble des institutions nationales. Il faut y ajouter dans le cadre municipal, l'organisation d'un pouvoir exercé par des bourgmestres et des jurés (conseillers communaux), élus par les citoyens pour l'administration des affaires communales.

Il nous faut maintenant examiner la façon dont le système des institutions liégeoises se comporta vis-à-vis des sujets de la principautés, les « gouvernés ».

D'abord quelle est la répartition sociale de ceux-ci ? Peut-on parler de classes sociales et dans quel sens ?

Pour l'antiquité et pour le moyen âge on a conservé le souvenir, depuis des leçons de l'école primaire, de certaines notions : les patriciens, les plébéiens et les esclaves (à Rome ; en Italie : Florence), les « nobles », les hommes libres et les serfs, les « grands et les petits » (en Occident), etc. Dans une terminologie traditionnelle, les trois catégories : *oratores* (ceux qui prient), *bellatores* (ceux qui combattent), *laboratores* (ceux qui travaillent) d'où les trois Etats (clercs, nobles, tiers).

A Liège, à partir de la fin du XIV^e siècle, la distinction politique, sinon sociale, des « grands » et des « petits » s'efface et le droit de suffrage est le même pour tous les habitants des *villes*.

Il faut donc constater que le monde rural n'entre pas dans la structure politique du temps : or cela fait 80 à 85% de la population globale de la société. Sans doute les paysans ont-ils des droits politiques à l'intérieur de leur communauté rurale (village), ils participent à l'administration locale, ils jouissent d'ailleurs des mêmes droits civils que tous les autres habitants, mais ils n'ont aucune participation à la vie politique de la principauté.

C'est la PREMIERE OBSERVATION qui se dégage de l'analyse sociale de l'ancien régime liégeois. Aussi la représentation des campagnes au sein de l'ordre politique sera en 1789 la première revendication de celles-ci (Hesbaye, Condroz, pays de Franchimont).

Une DEUXIEME OBSERVATION porte sur les catégories urbaines. Il y a les *bonnes villes* et... les autres. Vingt-deux ou vingt-trois (au XVII^e siècle) communautés urbaines et plus ou moins 600 villages (écartés eux de toute participation politique au régime de la principauté). Seules les « bonnes villes », (c'est-à-dire celles qui ont reçu des privilèges et qui peuvent n'être que de très modestes bourgades) jouent un rôle au sein du Tiers-Etat.

Il en résulte que sur 400 à 500.000 habitants pour le XVIII^e siècle un peu plus de 100.000 avaient des droits politiques. C'est ce que l'on appelle la démocratie liégeoise. Encore faut-il rappeler qu'en 1684 (et dans les années suivantes) ce suffrage universel urbain sera supprimé et remplacé, au sein de la capitale, par un droit de suffrage réservé à 1% de la population ($\pm$ 500 sur 50.000).

TROISIEME OBSERVATION. Comme il ne peut s'agir d'un régime de consultation populaire (comme dans les cantons suisses), il faut admettre une représentation. Sur quelles bases ? La nationalité régionale ou même locale (né et « nationné » liégeois).

L'étranger est exclu et même l'*afforain* (qui ne jouit que des droits civils) : on exige une certaine résidence, parfois le mariage. Tout se passe dans le cadre urbain (ville et sa banlieue), jamais dans le cadre national. La banlieue à Liège c'est à peu près l'arrondissement d'aujourd'hui.

Dans ce cadre, à Liège, l'exercice du pouvoir électoral est-il subordonné à celui d'une profession ? En fait oui, mais pour des raisons pratiques. La population est répartie en trente-deux corps ou corporations (les bons métiers) professionnels pour l'exercice du droit de suffrage, mais cela ne veut pas dire que l'exercice même du métier est requis. Par exemple, les nouvelles professions (inexistantes au moyen âge), les professions libérales (avocats, juges, médecins, notaires, etc.) se faisaient inscrire dans le métier des orfèvres ou ailleurs.

Le principal problème qui doit nous retenir à présent, c'est celui de la vie politique à Liège sous l'ancien régime. Existe-t-il des partis politiques, avec des programmes et des *leaders*, comme aux XIX^e et XX^e siècles ? Non, encore que l'on puisse découvrir une certaine structuration politique, d'ailleurs très mal connue.

On observe d'abord l'opposition de deux groupes plus ou moins localement situés, au sein de la Cité de Liège : ceux des paroisses Saint-Séverin ou Saint-Servais d'une part, ceux des paroisses Saint-Remacle, Saint-Pholien, Saint-Nicolas (c'est-à-dire Outre-Meuse) d'autre part. D'un côté une majorité de bourgeois, de rentiers, d'hommes de loi, de gros commerçants, de membres des anciens lignages : en somme la *Droite*. D'un autre côté les artisans, petits commerçants, ouvriers, salariés, des quartiers d'Outre-Meuse : la *Gauche*. Ce sont au XV^e siècle, les partisans du prince-évêque (Louis de Bourbon) soutenu par le duc de Bourgogne et ceux des meneurs populaires (Raes de Heers) acquis en général à l'alliance des rois de France. Ce sont au XVII^e siècle les Chiroux et les Grignoux. Ce sont à la fin du XVIII^e siècle, les partisans du prince-évêque et du maintien de l'ancien régime et les « révolutionnaires » plus ou moins radicaux, admirateurs de la révolution française.

Mais il faut se garder d'interpréter tout cela (comme on l'a fait au XIX^e siècle) dans une optique de politique extérieure et croire que c'est le facteur étranger qui conditionne les mouvements politiques dans la Cité de Liège. C'est au contraire les tendances fondamentales (c'est-à-dire conservatrices ou progressistes) de la population qui sont exploitées par l'étranger (espagnol, autrichien ou français). Et cela se vérifie même au sein du chapitre, dans les rangs de la noblesse, autant qu'au milieu du peuple.

Il n'est donc pas aisé de parler de classes sociales, mais tout de même de riches (bourgeois rentiers, industriels) et de pauvres (artisans, salariés, voire même intellectuels). Les liens familiaux jouent un rôle évident, les affinités de résidence aussi, et n'oublions pas les passions débridées des mouvements populaires.

On peut même faire un pas de plus : au XVII^e siècle, lorsque Chiroux et Grignoux descendent dans la rue et s'étripent, une partie de la population semble demeurer sur la réserve (majorité silencieuse ?) mais comme elle détient le droit de suffrage elle fera pencher la balance alternativement à droite et à gauche selon des occurrences tout au long du XVII^e siècle.

En conclusion, nous dirons que l'étude du passé politique de notre pays de Liège réserve à celui qui l'entreprendrait plus d'une surprise, mais aussi plus d'un éclaircissement sur ce qu'on appelle l'âme d'une communauté et sur ses aspirations profondes.

Paul HARSIN,
Professeur émérite de
l'Université de Liège

NOTE SUR L'ENSEIGNEMENT À LA FACULTÉ DES ARTS DE PARIS AU XIII^e SIÈCLE

Aux XII^e et XIII^e siècles, de nombreux maîtres-ès-arts de tout premier plan, tels Alexandre Neckam, Philippe de Vitry, Jean de Garlande, Amaury de Bène, David de Dinant, Jean de *Sacro Bosco*, Jean de Meung, Siger de Brabant, Boèce de Dacie, témoignent avec éclat de la vitalité de la faculté des Arts de Paris⁽¹⁾ ; mais, après 1300, on ne connaît plus aucun illustre régent parmi les *artiens*⁽²⁾. Il importe donc certainement d'expliquer ce processus historique assez inhabituel. En effet, si ce milieu intellectuel évolua si rapidement, changea si brusquement le recrutement de ses enseignants, c'est, à n'en pas douter, sous la pression de certaines autorités de tutelle ; celles-ci en fait ne pouvaient plus admettre le contenu même du programme professé aux étudiants.

* * *

On sait que les intellectuels du XII^e siècle s'étaient notamment efforcés d'ordonner toutes les branches du savoir humain, de la philosophie en son acception la plus riche, qui a pour objectif primordial la recherche et l'acquisition de la Sagesse ou de la Vérité. Ainsi Hugues de Saint-Victor exposa dans son *Didascalicon de studio legendi*, composé très probablement dès avant 1125, que les *Trivium* et *Quadrivium*⁽³⁾ ne sont rien d'autre que les *secreta philosophiae*⁽⁴⁾.

Cette systématisation, qui eut évidemment un retentissement certain sur l'enseignement, fut remise en cause dès le début du XIII^e siècle. Les traductions toujours plus nombreuses, surtout après 1180, d'œuvres scientifiques écrites par des savants grecs, arabes ou juifs modifièrent profondément les programmes des *artes reales*, en diffusant notamment les théories de l'« Aristote des Arabes, c'est-à-dire un Aristote fortement néoplatonisé »⁽⁵⁾. Quelques décennies plus tard, les idées émises par le Stagirite dans ses *Physica* et *Metaphysica*, dont l'enseignement fut pourtant interdit une première fois à Paris en 1210, se répandaient parmi la population professorale et estudiantine de cette cité, tandis que

- (1) Une bibliographie sélective fait suite à cet article ; il convient de s'y reporter pour mieux situer ces personnages dans le temps.
- (2) On utilise actuellement ce terme pour désigner les membres de la faculté des Arts, suivant en cela l'usage du XIII^e siècle.
- (3) C'est de la civilisation antique que le moyen âge a hérité de la notion d'*artes liberales*. Au nombre de sept (*Septivium*), ces disciplines couvraient l'ensemble des connaissances intellectuelles et étaient groupées en deux secteurs. Le *Trivium* (*artes sermonicales*) comprenait les matières grammaticale, rhétorique et logique, tandis que le *Quadrivium* (*artes reales*) réunissait les branches scientifiques, c'est-à-dire l'arithmétique, la géométrie, l'astronomie et la musique.
- (4) Ed. C.H. BUTTIMER, pp. 52-53, Washington, 1939
- (5) E. GILSON, *La philosophie au moyen âge*, p. 378.

la découverte de la *logica nova*⁽⁶⁾ du même philosophe révolutionnait la problématique des *artes sermonicales* en fournissant, entre autres idées, des règles méthodiques éprouvées depuis longtemps à la technique de la *disputatio*⁽⁷⁾, mise au point par Pierre Abélard au milieu du XII^e siècle.

Le poème d'Henri d'Andelys (1240) intitulé la *Bataille des Sept Arts*⁽⁸⁾ est un remarquable témoignage des transformations internes du programme professé aux *artiens* parisiens. La victoire symbolique de Paris sur Orléans, héritière de Chartres, la victoire de la dialectique sur la grammaire, consacre la reconnaissance de l'existence de la philosophie logicisante, science à part entière (comme la théologie, le droit ou la physique) qui est étudiée pour elle-même et non comme une propédeutique.

C'est en 1252 et en 1255 que furent officiellement réformées par des statuts facultaires les matières enseignées aux futurs maîtres-ès-arts à Paris⁽⁹⁾. Un aide-mémoire rédigé à l'usage des récipiendaires passant des examens dans la même université entre 1230 et 1240 a aussi été heureusement conservé⁽¹⁰⁾. L'analyse de ces trois documents permet de mesurer l'ampleur du changement intervenu en l'espace d'un siècle dans les cours professés aux *artiens*. Le cadre contraignant du *Septivium* antique a éclaté. Il est alors remplacé par une synthèse philosophique plus vaste. On constate, en effet, que l'ensemble de la matière est divisé en trois secteurs suivant la classique partition de la philosophie : *naturalis, practica seu moralis, rationalis*.

Trois remarques s'imposent d'emblée à l'esprit. Signalons d'abord que les disciplines de l'ancien *Quadrivium* survivent évidemment dans l'étude de la philosophie naturelle, étude encore balbutiante du fait de l'interdiction toujours répétée jusqu'en 1231 de diffuser les *Libri naturales* d'Aristote. Remarquons ensuite que la véritable nouveauté est constituée par l'apparition de la philosophie morale, discipline totalement étrangère aux sept Arts, depuis l'antiquité jusqu'au XII^e siècle. Enfin, notons que le point d'aboutissement de cette formation est constitué par la logique ; même la grammaire est devenue une science spéculative.

L'ensemble des textes d'Aristote et de son célèbre commentateur arabe de la fin du XII^e siècle, Averroès, put donc faire, à partir du milieu du XIII^e siècle, l'objet des études des *artiens* parisiens d'un point de vue strictement philosophique et totalement détaché des soucis apologetiques, qui guidaient bien évidemment les maîtres en théologie. Mais l'incompatibilité du dogme chrétien et des principes prônés par les aristotéliens averroïsants⁽¹¹⁾, dont les chefs de file

(6) Cette notion se définit évidemment par rapport à l'autre partie de l'*Organon* d'Aristote, la *logica vetus*. Cette dernière était constituée par les écrits logiques de ce philosophe connus dès le XII^e siècle, notamment par l'intermédiaire de l'*Isagoge* de Porphyre, c'est-à-dire les *Catégories* et l'*Interprétation* ; tandis que la *logica nova* comprenait les œuvres suivantes : *Topiques*, *Premiers et Seconds Analytiques*, *Réfutations sophistiques*.

(7) Méthode d'exposition et de démonstration, qui procédait par questions et réponses (*Sic et non*).

(8) Ed. L.J. PAETOW, Berkeley, 1914.

(9) H. DENIFLE & E. CHATELAIN, *Chartularium Universitatis Parisiensis*, t. 1, pp. 227-230, n° 201 et pp. 277-279, n° 246.

(10) Ed. M. GRABMANN, 1941, pp. 113-126.

(11) Ces philosophes développaient à la suite d'Averroès les aspects matérialistes et rationalistes de la philosophie d'Aristote, si bien qu'ils en arrivaient à rejeter la providence divine selon son acception chrétienne et à avoir une conception purement profane de la morale.

étaient Siger de Brabant, chanoine de Saint-Paul à Liège, et Boèce de Dacie, allait rapidement entraîner des interventions de l'autorité ecclésiastique.

Dès le 10 décembre 1270, Etienne Tempier, évêque de Paris, prohiba quinze propositions jugées hérétiques ; il s'agissait de treize thèses réellement averroïstes, mais aussi d'autres simplement aristotéliennes. Des théologiens, comme Albert le Grand et Thomas d'Aquin, qui étaient de réels admirateurs de la philosophie du Stagirite, tentaient néanmoins de concilier foi et raison, d'accorder un péripatétisme⁽¹²⁾ mitigé parfois de théories néo-platoniciennes avec les préceptes chrétiens. Les régents des *artiens* de la nation picarde tentaient eux par contre de reconstituer l'authentique pensée d'Aristote, à qui ils voulaient rendre à la suite d'Averroès sa cohérence interne, donc sa force logique. Ces philosophes, découvrant la morale naturaliste, prônaient la théorie de la double vérité. Ils estimaient, en effet, pouvoir enseigner en tant que philosophes des propositions qu'ils jugeaient pourtant fausses dans une perspective chrétienne.

Ne pouvant admettre une doctrine qui remettait en cause le dogme, les théologiens augustinien, qui jouissaient de puissants appuis⁽¹³⁾, obligèrent l'autorité ecclésiastique (Etienne Tempier) à réagir en condamnant à nouveau les propagateurs parisiens de l'aristotélisme paganisant. Le 7 mars 1277, une vingtaine de thèses thomistes amalgamées à des propositions averroïstes n'échappèrent pas plus que les idées de Siger de Brabant et de Boèce de Dacie à cette censure. Au début de l'année 1277, on assista donc à une victoire incontestable⁽¹⁴⁾ des positions augustinien et néo-platoniciennes sur toutes les formes de l'aristotélisme, aussi bien averroïssant que thomiste.

Le sens de cette condamnation est clair. Ce n'est pas seulement l'averroïsme qui est rejeté, car le développement autonome d'une philosophie naturelle purement rationaliste est aussi définitivement compromis. La science, connaissance du monde sensible, devient l'apanage exclusif des maîtres *in arte physicali*, tandis que la sagesse, la révélation est pratiquement réservée aux théologiens augustinien. Aussi l'essor de la faculté des Arts de Paris qui a lié son sort au développement de la philosophie naturelle semble-t-il définitivement brisé en 1277.

Cet interdit porté contre l'enseignement professé par les plus illustres régents des *artiens*, qui n'était pas, on l'a vu, le premier encouru depuis le début du XIII^e siècle, n'aurait sans doute pas eu un effet aussi radical, si l'autorité ecclésiastique n'avait, par certaines mesures concrètes, changé l'organisation même des cours. La condamnation de l'aristotélisme averroïssant fut exactement contemporaine de la reconnaissance implicite des écoles privées, des lectures *in locis privatis* pour les matières grammaticales et logiques. C'est, en effet, pour la première fois en 1276 qu'un statut universitaire parisien autorisa la création de pédagogies⁽¹⁵⁾.

Les nations perdirent donc alors le monopole d'enseignement aux *artiens*. Il convient, en effet, de ne pas perdre de vue que les doctrines averroïstes s'étaient surtout développées dans le groupe des régents de la nation picarde. En jouant

(12) En philosophie, synonyme d'aristotélisme.

(13) Le pape Jean XXI (Pierre Julien) était un théologien augustinien parisien.

(14) Mais momentanée, puisque le thomisme deviendra plus tard la philosophie chrétienne par excellence.

(15) DENIFLE et CHATELAIN, *op. cit.*, p. 538, n° 468.

sur la dimension des auditoires, on réduisait évidemment les risques de propagation des théories hérétiques.

L'organisation des cours du *Trivium* dans les pédagogies fut donc favorisée par l'autorité de tutelle. Au début du XIV^e siècle, pratiquement tous les collèges réservaient des bourses à deux ou trois maîtres-ès-arts qui s'occupaient de l'enseignement de la grammaire et de la logique aux *parvi scolares*, si bien que les plus jeunes étudiants n'étaient plus obligés de suivre les cours dispensés rue du Fouarre⁽¹⁶⁾, dans les salles réservées aux quatre nations. Ces associations devront dès lors de plus en plus souvent se contenter d'assumer diverses tâches administratives, telles que l'inscription des étudiants dans la matricule et l'organisation des examens.

Réduit au strict minimum, redevenu traditionnel et dispensé devant de maigres auditoires peuplés d'adolescents qui ne quittaient plus les locaux du collège auquel ils étaient attachés, l'enseignement des arts, simple mise en train intellectuelle pour d'autres études plus poussées⁽¹⁷⁾, ne suscita dès lors plus le développement de fortes personnalités. Il devint l'apanage des pauvres clercs qui n'avaient d'autre ambition que de financer la fin de leurs études et qui n'avaient plus grand chose de commun avec les maîtres célèbres évoqués au début de cette étude.

Christine RENARDY,
Docteur en Philosophie et Lettres

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

C'est à P. GLORIEUX que revient le mérite d'avoir tenté un premier recensement des maîtres-ès-arts, qui ont vécu entre la fin du XII^e et 1350 (*La faculté des Arts et ses maîtres au XIII^e siècle*, Paris, 1971). Pour ce qui regarde les personnalités de tout premier plan, citées dans l'introduction du texte, il serait toutefois plus utile de se reporter aux études particulières qui leur ont été consacrées. Alexandre Neckam, frère de lait de Richard Cœur de Lion, fut un des premiers régents des *artiens* parisiens de 1180 à 1186. On garde de lui nombre d'œuvres (liste exhaustive dans P. GLORIEUX, *op. cit.*, pp. 81-85), dont on trouvera une bonne analyse dans J. DE GHELLINCK, *L'essor de la littérature latine*, t. 1, 2^e éd., pp. 150-155, Paris, 1946 et dans L. THORNDIKE, *History of magic and experimental science*, t. 2, 4^e éd., pp. 188-204, New-York, 1947.

Amaury de Bène et David de Dinant (ce philosophe, chapelain d'honneur d'Innocent III, portait le nom de la localité mosane où il était prébendé), tous deux enseignants parisiens dès avant 1210, furent condamnés par un concile de la province de Sens, dont dépendait Paris, pour avoir diffusé des théories

(16) Dans le quartier latin à Paris.

(17) Dans le statut de 1316, la faculté des arts est devenue une simple école préparatoire aux facultés dites supérieures (DENIFLE & CHATELAIN, *op. cit.*, t. 2, pp. 183-184, n° 728^a : *fundamentum omnium aliorum facultatem*). (N.D.L.R. : en quelque sorte un enseignement secondaire précédant les études universitaires et clôturé par le baccalauréat qui en France couronne, encore aujourd'hui, cet enseignement).

hérétiques. Voir à leur sujet G. THERY, *Autour du décret de 1210 : 1. David de Dinant. Etude sur son panthéisme matérialiste*, et 3. Amaury de Bène. *Etude sur son panthéisme formel*, Kain-Paris, 1925-1933, ou pour une approche plus rapide, E. GILSON, *La philosophie au moyen âge des origines patristiques à la fin du XIV^e siècle*, 2^e éd., pp. 382-387, Paris, 1944.

M. DE BOUARD a édité le *Compendium philosophiae* que Philippe de Vitry rédigea au milieu du XIII^e siècle (*Une nouvelle encyclopédie médiévale*, Paris, 1936), tandis que E. HABEL (*Johannes de Garlandia, ein Schulmann des 13. Jahrhunderts*, 1909) et W. G. WAITE (*Johannes de Garlandia, Poet and Musician*, dans *Speculum*, t. 35, pp. 179-195, 1960) ont étudié les différentes facettes de la personnalité de ce maître d'origine anglaise qui tire son nom de la rue où il enseigna à Paris de 1213 à 1258.

Jean de *Sacro Bosco* ou de Holywood, prémontré et astronome, enseignait déjà en 1235 quand il rédigea son étude sur la sphère, (Voir à son sujet L. THORNDIKE, *The Sphere of Sacro-bosco*, Chicago, 1949). Quant au poète bien connu Jean de Meung, il a réussi à faire de son œuvre le *Roman de la Rose* un véritable condensé de la culture universitaire parisienne de la seconde moitié du XIII^e siècle ; c'est à G. HILDER, *Der scholastische Wortschatz bei Jean de Meun, Die „Artes Liberales“*, Tübingen, 1972, que l'on doit cette constatation.

* * *

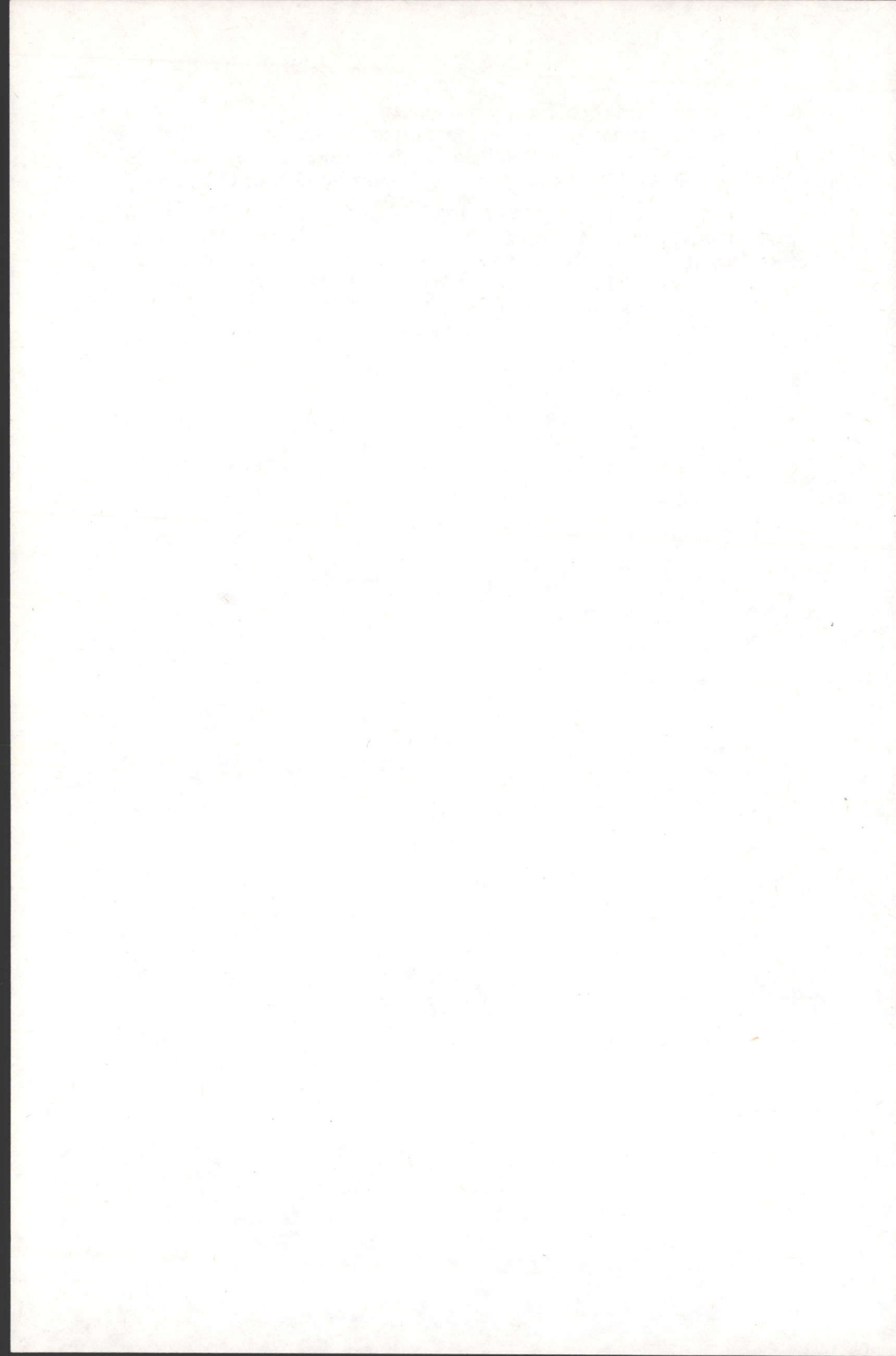
L'apport scientifique arabe à la civilisation médiévale, qui fut d'une importance capitale, a été notamment mis en évidence par D. M. DUNLOP, *Arab Civilisation to A.D. 1500*, Londres-Beyrouth, 1971 ; — N. DANIEL, *The Arabs and Medieval Europe*, Londres-Beyrouth, 1975 et A. MIELI, *La science arabe et son rôle dans l'évolution scientifique mondiale*, 2^e éd., Leyde, 1966. L'enseignement des arts libéraux au moyen âge a fait l'objet de nombreux travaux érudits ; je me contenterai donc de renvoyer à la dernière publication de grande envergure : *Arts libéraux et philosophie au moyen âge*, *Actes du 4^e Congrès international de philosophie médiévale*, Montréal-Paris, 1969. De même, pour la rénovation de la dialectique par Pierre Abélard, on peut très utilement se reporter à l'étude de D.E. LUSCOMBE, *The School of Peter Abelard. The Influence of Abelard's thought in the early scholastic Period*, Cambridge, 1970.

* * *

L'école de Siger de Brabant et de Boèce de Dacie, dont faisaient partie deux autres chanoines de Liège (Bernier de Nivelles et Gossuin de la Chapelle), a fait l'objet de nombreuses recherches ; pour une première approche de cette question controversée, je conseille les ouvrages classiques de P. MANDONNET, *Siger de Brabant et l'averroïsme latin au XIII^e siècle*, Louvain, 1908 ; F. VAN STEENBERGHEN, *Siger de Brabant d'après ses œuvres inédites*, Louvain, 1931-1943 et M. GRABMANN, *Neue aufgefundene Werke des Siger von Brabant und Boetius von Dacien*, Munich, 1924, mais aussi les synthèses de E. GILSON, *op. cit.*, pp. 550-569 ; A. FOREST, F. VAN STEENBERGHEN, M. DE GANDILLAC, *Le mouvement doctrinal du IX^e au XIV^e siècle*, pp. 305-342, Paris, 1956 et l'étude récente, parfois

rapide mais d'un abord facile grâce notamment à diverses traductions, de C. TRESMONTANT, *La métaphysique du christianisme et la crise du XIII^e siècle*, Paris, 1974 (ce volume, comme l'indique son titre, traite aussi bien des condamnations et interdits de 1210, 1215, 1231 que de ceux de 1270 et 1277).

Les collèges étaient à l'origine des fondations charitables destinées à héberger des étudiants pauvres. A partir du milieu du XIII^e siècle, ils deviendront aussi grâce à l'adjonction de pédagogies des établissements d'enseignement. Voir notamment à ce sujet les études bien connues de J. LE GOFF, *Les Intellectuels au Moyen Age*, Paris, 1957, pp. 135-147 et de Ph. ARIES, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, 2^e éd., pp. 164-187, Paris, 1973.



INFORMATION PEDAGOGIQUE



FORMULER DES OBJECTIFS, ÉVALUER... POURQUOI ? COMMENT ?

INTRODUCTION AUX TRAVAUX DU SÉMINAIRE RÉSIDENTIEL
« ÉVALUATION ET OBJECTIFS » QUI S'EST TENU AU DOMAINE DU ROND-CHÊNE
À ESNEUX LES 2 ET 3 MAI 1978

Poser ces questions, c'est s'interroger sur les raisons d'être du cours d'histoire dans l'enseignement général et dans l'enseignement secondaire en particulier (12-18 ans).

A titre d'exemple, on peut dire que le cours d'histoire rencontre des objectifs généraux de l'éducation tels que :

- faire des citoyens ;
- faire des adultes capables de comprendre et d'expliquer le monde dans lequel ils vivent, capables de le transformer, — ce qui suppose d'ailleurs une option politique ;
- être de plus en plus autonome ;
- etc.

L'adhésion du professeur à ces objectifs généraux de l'éducation suppose qu'il exerce et développe chez ses élèves des capacités intellectuelles (*savoir-faire*) sur des matières (*savoir*) explicatives du monde actuel en provoquant des réactions voire engagements (*savoir-être, affectivité*) qui, comme les savoir-faire d'ailleurs, impliquent l'expression (*psychomotricité*).

Il convient donc de s'interroger sur la conception du cours d'histoire, soit sur ses contenus qui sont à la fois des matières et des comportements, sur ses méthodes et sur son évaluation. Les méthodes ayant déjà fait l'objet de plusieurs séminaires, nous privilégierons aujourd'hui et demain une réflexion sur les objectifs et sur l'évaluation, en nous situant au niveau intermédiaire, c'est-à-dire au niveau des objectifs propres à l'histoire.

Avant même d'entamer des discussions, et pour que celles-ci soient fructueuses, il convient de préciser ou de rappeler quelques notions.

1. Le principe de la triple homogénéité

Les recherches universitaires insistent sur la nécessité impérieuse, — et justifiée, — d'établir une triple relation entre :

- les *objectifs* et les *contenus*, ces derniers désignant les matières et les comportements,
- les *contenus* et l'*évaluation*,

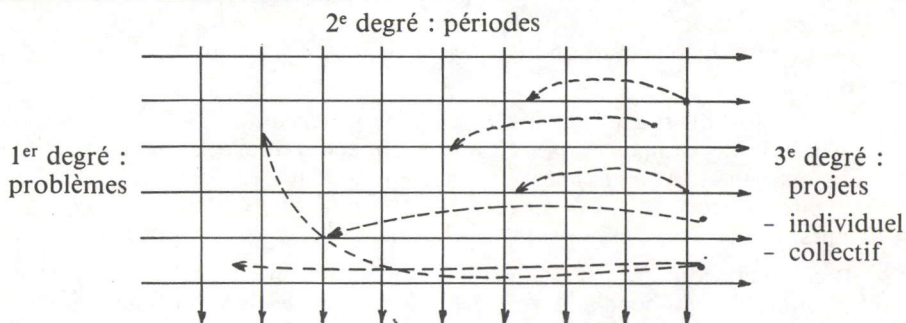
— l'évaluation et les objectifs⁽¹⁾.

Il s'agit du principe de la triple homogénéité qui peut encore être exprimé de la manière suivante : *objectifs — contenus — méthodes — évaluation*. Le professeur doit donc se fixer des objectifs ; en fonction des objectifs sélectionnés, choisir une matière qui permettra, à l'aide de méthodes appropriées, d'exercer et de développer des comportements cognitifs, affectifs et psychomoteurs chez les élèves ; en fonction des objectifs et des contenus, vérifier ensuite les résultats de l'enseignement.

L'évaluation est une opération importante, à ne pas négliger. En effet « L'éducation est une entreprise trop fondamentale pour qu'on puisse accepter le risque de l'aborder sans avoir conçu un projet de l'action éducative et de la conclure sans avoir vérifié si elle a porté ses fruits »⁽²⁾.

2. La conception de l'enseignement de l'histoire dans l'enseignement secondaire belge (12-18 ans)

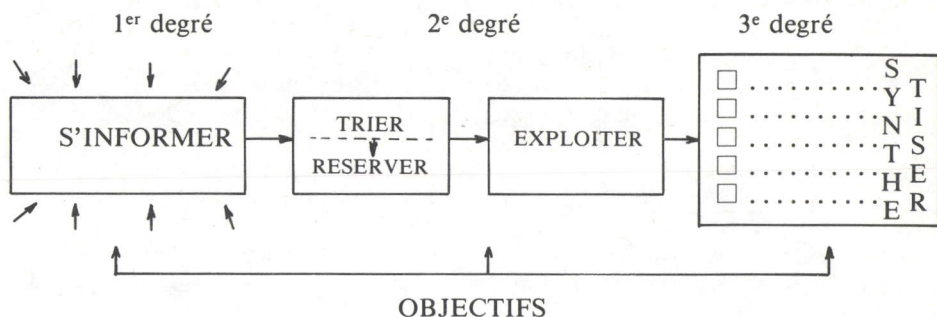
Faut-il rappeler qu'à la conception diachronique de l'histoire au premier degré, qui correspond le mieux au développement psychoaffectif des jeunes adolescents (12-14 ans), se substitue au second degré une conception synchrone de l'histoire et que, au troisième degré, il convient d'approfondir des questions d'histoire à partir de « l'histoire de notre temps » ? Cette conception peut être visualisée de la manière suivante :



Une explication plus détaillée peut être recherchée dans les différents programmes publiés par le Ministère de l'Éducation nationale belge⁽³⁾ et dans un article présentant l'enseignement belge à l'occasion d'un colloque suisse⁽⁴⁾.

- (1) G. DE LANDSHEERE, *La triple homogénéité*, Cours par correspondance de l'Etat, Cours sur l'évaluation, Fiche technique (série 1), Bruxelles, Ministère de l'Éducation nationale, 1978.
- (2) L. D'HAINAUT, *Des fins aux objectifs de l'éducation*, coll. « Education 2000 », p. 17, Paris-Bruxelles, Nathan-Labor, 1977.
- (3) *Etude du milieu naturel, humain et technique*, Enseignement secondaire rénové, Premier degré, Formation commune, Programme provisoire, Bruxelles, Ministère de l'Éducation nationale, 1973, réf. 315/55 ; — *Sciences humaines*, Enseignement secondaire rénové, Formation commune, Deuxième degré, Bruxelles, Ministère de l'Éducation nationale, 1973, réf. 315/54 ; — *Histoire*, Enseignement secondaire rénové, Troisième degré, Formation commune, Programme provisoire, Bruxelles, Ministère de l'Éducation nationale, 1973, réf. 7/2982 - 1/170.
- (4) M. HODEIGE, *Quelle histoire enseigner à des jeunes âgés de 12 à 15 ans ?*, dans les *Cahiers de Clio*, n° 55, p. 5-14, Bruxelles-Liège, Centre de la pédagogie de l'histoire, 1978. Le schéma présenté ici est repris à ce dernier article.

D'autre part, Michel Revelard a développé dans un des derniers *Cahiers de Clio*⁽⁵⁾ une démarche qui peut inspirer de nombreux professeurs d'histoire et qui peut se résumer par le schéma ci-après, au plan méthodologique :



3. La taxonomie du domaine cognitif

Largement inspirée des travaux de B.J. Bloom, psychopédagogue américain précurseur des théories relatives à l'évaluation, cette taxonomie constitue un aide-mémoire permettant au professeur d'affiner au maximum les questions relatives aux documents historiques dans le but de développer des connaissances d'une part (niveau 1) et des aptitudes intellectuelles d'autre part (du niveau 2 au niveau 7). En effet, si la hiérarchie à l'intérieur d'une « opération mentale » est possible, il semble difficile de comprendre un document historique, c'est-à-dire ce que l'auteur a dit (ou saisir le sens explicite de l'information) et ce qu'il a voulu dire (ou saisir le sens implicite de l'information) sans l'avoir préalablement analysé, c'est-à-dire sans avoir relevé des éléments, sans avoir établi des relations entre les parties du message et sans en avoir dégagé la structure. Voici l'essentiel du *Tableau des opérations mentales*⁽⁶⁾ à appliquer tant pour l'apprentissage des contenus historiques (matière et comportements cognitifs) que pour l'évaluation de ces derniers :

- 1. *Connaître*
 - 1.1 .Reconnaître
 - 1.2 .Restituer
- 2. *Comprendre*
 - 2.1 .Transposer
 - 2.2 .Interpréter
 - 2.3 .Extrapoler
- 3. *Appliquer*
 - 3.1 .Appliquer directement
 - 3.2 .Appliquer à des situations nouvelles
 - 3.3 .Choisir une méthode ou des instruments de travail appropriés à la résolution d'une question

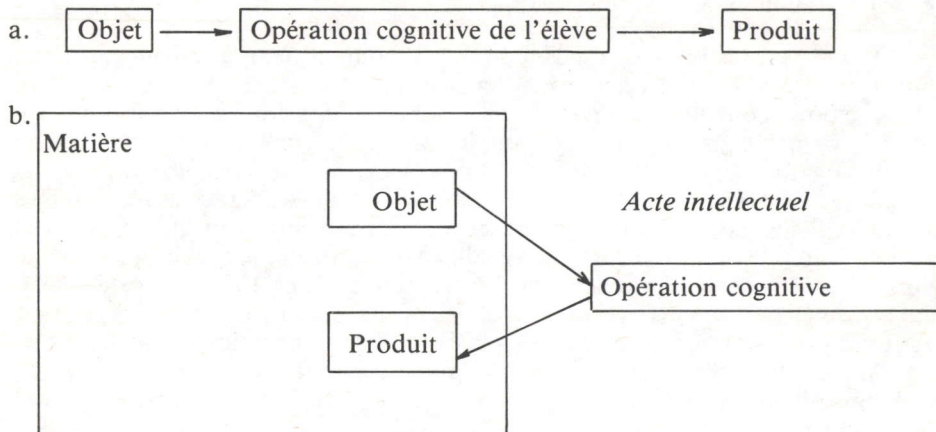
(5) M. REVELARD, *La démarche pédagogique en histoire*, dans les *Cahiers de Cliio*, n° 51, p. 55-57, Bruxelles-Liège. Centre de la pédagogie de l'histoire, 1977.

(6) Voir *Faire le point sur... l'enseignement rénové*, p. 160-198, Bruxelles, Ministère de l'Éducation nationale, 1974.

4. Analyser 4. 1 .Relever
 4. 2 .Etablir des relations
 4. 3 .Structurer
5. Synthétiser 5. 1 .Juxtaposer
 5. 2 .Enchaîner
 5. 3 .Argumenter
6. Evaluer 6. 1 .Juger avec des critères internes
 6. 2 .Juger avec des critères externes
7. Inventer = Formuler des hypothèses

Il faut également être conscient que l'opération mentale n'est jamais directement accessible tant dans les processus d'apprentissage que dans les exercices visant à évaluer les matières connues et les comportements acquis. Les deux représentations suivantes, reprises dans l'ouvrage de Louis d'Hainaut déjà cité⁽⁷⁾ permettent de bien cerner le problème.

Acte intellectuel (objectif de l'enseignement)

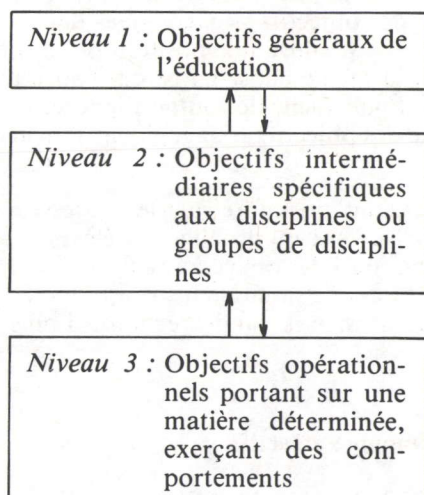


4. La place des objectifs cognitifs dans l'enseignement

Il est évident que l'enseignement de l'histoire, comme d'ailleurs l'enseignement d'autres disciplines au programme de l'enseignement secondaire belge, vise à faire acquérir des connaissances (*savoir*) et des aptitudes intellectuelles (*savoir-faire*). Dans le cas de l'histoire, il s'agit, dans le but d'atteindre quelques-uns des objectifs généraux de l'éducation, d'appliquer les « règles de la critique historique » à des matières historiques. Dans la vie quotidienne le professeur cherche donc à atteindre des objectifs intermédiaires, propres à l'histoire, et dans ce but, il soumet à ses élèves des documents, des questionnaires sur un sujet particulier, par exemple trois documents sur les types d'aliments et les techniques de chasse des Pygmées aux XIX^e et au XX^e siècles. Autrement dit, il transforme les objec-

(7) L. D'HAINAUT, *Des objectifs aux fins de l'éducation*, p. 158-159.

tifs intermédiaires qu'il a choisis en objectifs opérationnels, eux-mêmes mettant en œuvre des méthodes particulières au problème posé. Voici un tableau sommaire des différents niveaux d'objectifs. Pour plus ample information, il suffit de consulter l'article publié il y a quelques mois dans la même revue⁽⁸⁾.



5. Les relations entre le domaine cognitif et les autres domaines (affectif et psychomoteur)

Si pendant les dernières années les professeurs se sont essentiellement préoccupés de formuler des objectifs relatifs au domaine cognitif et ensuite de formuler des questions (ou le contraire...), actuellement, ils redécouvrent le domaine affectif et le domaine psychomoteur, domaines déjà présents dans les appréciations globales formulées il y a quelques années. Il est bon de préciser ce qui recouvre chacun de ces trois domaines :

Domaine cognitif : — Savoir (connaissances)
— Savoir-faire (capacités intellectuelles)

Domaine affectif : — L'élève face à la matière
— L'élève face à ses condisciples, face au professeur

Domaine psychomoteur : — L'élève s'exprime — par la parole
— par l'écrit

6. Faut-il apprécier le domaine affectif ?

La question mérite d'être posée en raison des réactions (affectives !) que la simple expression du terme soulève en général parmi les professeurs. La manière

(8) *Cahiers de Clio, Sciences de l'homme et de son environnement*, n° 51, p. 60-70, Bruxelles-Liège, Centre de la pédagogie de l'histoire, 1977.

dont Francine Robaye pose le problème dans la préface de l'ouvrage de D.R. Krathwohl et B.S. Bloom nous semble pertinente. La voici « [...] si l'évaluation des objectifs dans le domaine cognitif a toujours été envisagée [...] par tous ceux qui s'occupent d'éducation, l'évaluation des aspects affectifs [...] de l'action éducative est véritablement frappée de tabous. On peut facilement comprendre pourquoi : toute définition des objectifs pédagogiques dans le domaine affectif [...] oblige celui qui l'énonce à prendre une position philosophique ou idéologique. Cela est certes un peu la même chose en ce qui concerne les objectifs d'ordre cognitif, mais cela, il est plus facile de vouloir l'ignorer et de se croire neutre. En vérité, toute taxonomie des objectifs pédagogiques sous-tend un modèle d'adulte idéal. »⁽⁹⁾.

Et en effet, qui oserait prétendre que le professeur ne fait pas un choix d'adulte idéal différent suivant qu'il oblige ses élèves à seulement restituer des connaissances ou suivant qu'il les oblige à résoudre des problèmes ? Avoir développé la capacité d'analyser une situation historique en relation avec le présent ou avoir transmis des connaissances sur le règne de Louis XIV, est-ce la même chose ?

7. La taxonomie du domaine affectif

Voici la taxonomie de Krathwohl et Bloom, — l'équivalent de la taxonomie du seul Bloom pour le domaine cognitif, — adaptée et commentée par une équipe d'auteurs de l'Enseignement par correspondance de l'Etat⁽¹⁰⁾ :

1. <i>Recevoir une information sur un objet :</i>	L'élève accueille passivement, mais dans un esprit favorable, ce qui lui parvient ou ce qu'on lui transmet. Il choisit ce à quoi il va s'intéresser
1.1. Percevoir	
1.2. Accueillir	
1.3. Sélectionner	
2. <i>Réagir à l'égard de cet objet :</i>	Dépassant la prise de conscience, l'élève s'intéresse activement à ce qui lui est proposé. Il cherche à s'informer, et y prend plaisir.
2.1. Consentir	
2.2. Vouloir	
2.3. Aimer	
3. <i>S'engager en faveur de cet objet :</i>	L'élève prend parti, porte des jugements de valeur, et milite pour une cause.
3.1. Valoriser	
3.2. Privilégier	
3.3. Militer	

(9) Dr Fr. ROBAYE, U.L.B., novembre 1969, Préface de l'ouvrage de D.R. KRATHWOHL, B.S. BLOOM et B.B. MASIA, *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, t. 2 : *Domaine affectif*, p. XX-XXI, Montréal, Education nouvelle, 1969.

(10) *L'évaluation dans l'enseignement secondaire*, Module 1 : *L'évaluation en question*, Cours par correspondance de l'Etat, Série 2, p. 16 (syllabus 106.02), Bruxelles, Ministère de l'Education nationale, 1977.

4. *Organiser ses valeurs après les avoir dégagées :*

- 4.1. Généraliser
- 4.2. Hiérarchiser

L'élève, allant au-delà des situations qui lui ont été présentées, généralise et se forge une échelle de valeurs.

5. *Etre ce que l'on a conçu d'être :*

- 5.1. Vivre
- 5.2. Universaliser

L'élève s'efforce de mener une vie conforme aux idées qu'il s'est forgées, et cherche à les répandre.

Une grande part des réflexions de ce séminaire devrait à mon avis porter sur l'application de cette taxonomie à l'enseignement de l'histoire. Dans quelle mesure pouvons-nous l'adopter ? Pourquoi ? Comment ?

Important

Il doit évidemment rester entendu que le professeur d'histoire ne peut pas exercer de pression pour imposer aux élèves un comportement ou une opinion quelconque. Donc pas d'endoctrinement.

De même, le professeur d'histoire se doit de faire comprendre le passé, donc son système de valeurs non par rapport au présent seul mais bien par rapport au passé lui-même. Donc pas de pur jugement de valeur.

8. La relation entre les différents domaines (cognitif, affectif et psychomoteur) dans la démarche éducative quotidienne

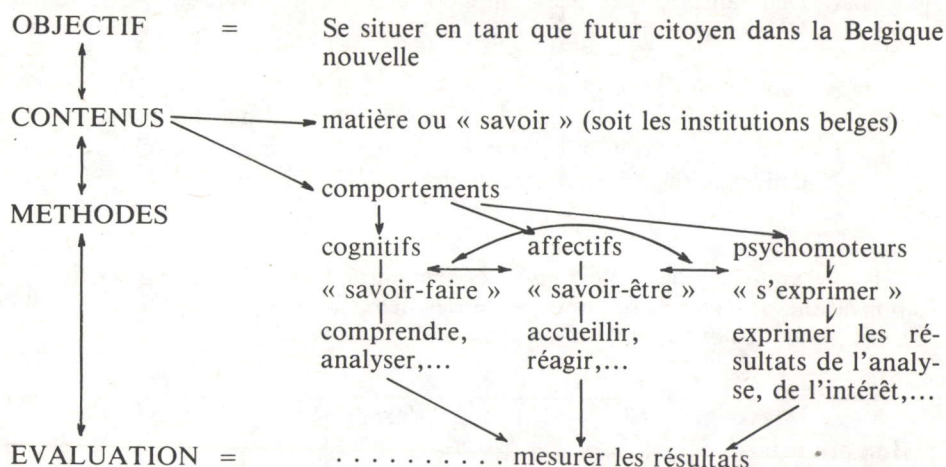
S'il est important de dissocier au maximum des objectifs, — et donc les évaluations, — relevant des domaines cognitif, affectif et psychomoteur, il est également bon de savoir qu'ils sont intimement liés dans l'acte éducatif.

En effet si nous choisissons l'objectif « Se situer en tant que futur citoyen dans la Belgique nouvelle », nous allons sur une matière déterminée, — les institutions, — exercer des comportements :

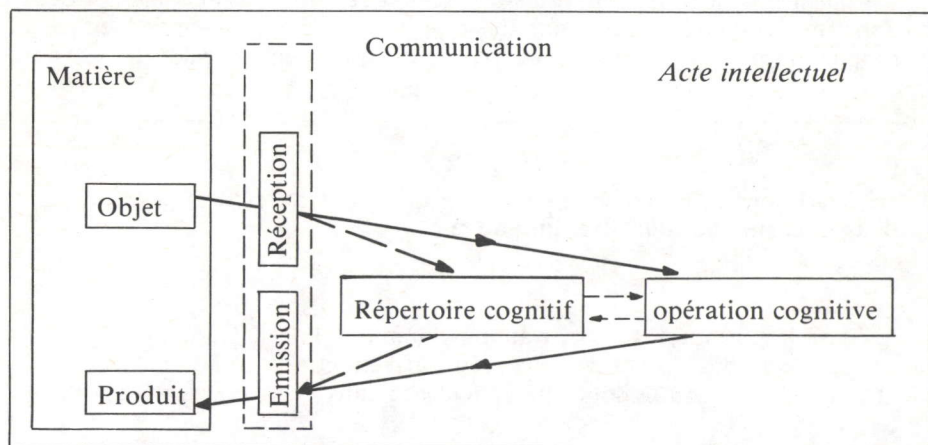
- *cognitifs* : comprendre, analyser, synthétiser, ... ;
- *affectifs* : accueillir favorablement, réagir, ... ;
- et *psychomoteurs* : exprimer les résultats de l'analyse, de l'intérêt ;

comportements pour lesquelles on établira des stratégies d'enseignement et qu'il

faudra ensuite évaluer. Voici une transposition de ce texte sous forme de schéma :



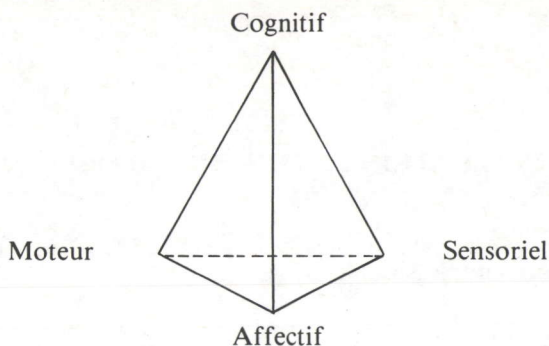
Le schéma suivant complète le propos dans la mesure où il fait bien apparaître que l'enseignement n'est pas une affaire relevant du seul domaine cognitif et où il met l'accent sur les comportements psychomoteurs⁽¹¹⁾ :



Ce tétraèdre enfin me semble encore plus utile puisqu'il montre que tout sujet d'études, essentiellement chargé du point de vue cognitif puisqu'il s'agit d'une situation d'enseignement, comporte également des composantes affectives et sensori-motrices importantes. Il est repris au même auteur⁽¹²⁾.

(11) L. D'HAINAUT, *op. cit.*, p. 161-162.

(12) *Ibidem*, p. 268.



L'exemple ébauché ci-dessus à propos des institutions de la Belgique nouvelle et de la formation du futur citoyen peut être repris ici. Ce sujet se situe à l'intérieur du tétraèdre, comporte un nombre élevé de points relevant du domaine cognitif mais fait également appel à des comportements affectif et sensori-moteur.

Conclusion

Il serait utile que les professeurs d'histoire s'inspirent des démarches expérimentées par les équipes universitaires composées de spécialistes en psychopédagogie et exposées ci-dessus, c'est-à-dire que dans la préparation de leurs cours et séquences d'enseignement ils veillent à :

- décomposer d'abord les domaines affectif, cognitif et psychomoteur, établir des objectifs à atteindre dans chacun de ces domaines et montrer comment on pourra voir si les comportements exercés ont été atteints,
- montrer ensuite l'interdépendance étroite existant entre les trois domaines précités.

Maggy HODEIGE,
Mai 1978

L'ÉVALUATION EN FONCTION D'OBJECTIFS

RAPPORT PRÉSENTÉ PAR UN GROUPE DE TRAVAIL À L'OCCASION
DU SÉMINAIRE RÉSIDENTIEL « ÉVALUATION ET OBJECTIFS »⁽¹⁾

Introduction

Pour s'interroger sur la manière d'évaluer les comportements des élèves en fonction d'objectifs prédéterminés, nous avons décidé compte tenu de la remarque essentielle de la page 41 :

1. de choisir l'objectif général suivant : *L'adolescent européen sera capable de comprendre le monde actuel, de se situer par rapport à lui, d'expliquer les déséquilibres entre les pays industrialisés et les pays en voie de développement ;*
2. de choisir un sujet à traiter au *second degré*, plus particulièrement dans les programmes de la première année, — dont on dit volontiers qu'il est sans relation directe avec le monde actuel, — et permettant, par la décomposition en micro-objectifs relevant des domaines cognitif (savoir et savoir-faire), affectif (savoir-être) et psychomoteur (moyens d'expression) de rencontrer l'objectif général proposé.

L'étude de *La première expansion maritime européenne pour atteindre les Indes par le sud-est et par l'ouest*, — sujet retenu, — a l'avantage de montrer comment l'analyse d'une situation du passé peut être mise en relation avec le monde actuel et, vice-versa comment l'étude d'une situation actuelle peut être expliquée par l'analyse d'une situation du passé. Il a également été décidé d'aborder ce sujet en choisissant deux exemples à opposer, à savoir l'Amérique latine, région où la colonisation « a réussi », et l'Inde, région où elle « a échoué », du moins pendant la période chronologique retenue, à savoir le XVI^e siècle.

1. Les objectifs

1.1. Le domaine cognitif

1.1. Le savoir (la matière)

Nous ne proposons pas ici un plan exhaustif de la matière mais des points sur lesquels il faudrait attirer l'attention des élèves en fonction de l'objectif

(1) Voir ci-avant, p. 35-43.

général fixé :

- Recherche de nouvelles voies maritimes pour atteindre les Indes par le sud-est et par l'ouest ?
- Causes : se procurer des épices et de l'or en prenant les Arabes à revers ; christianiser.
- Réalisations : succès et échecs, le choc des cultures.
- Conséquences :
 - économiques :
 - dévaluation de la monnaie et hausse des prix, commerce de l'or,
 - déplacement des centres commerciaux de la Méditerranée vers l'Atlantique,
 - traite des noirs,
 - création de grandes propriétés,
 - exportation du système économique européen ;
 - sociales :
 - montée de la bourgeoisie marchande,
 - liens juridiques avec la métropole,
 - métissage,
 - supériorité du conquérant ;
 - démographiques :
 - génocides, travail forcé des indigènes,
 - migrations ;
 - culturelles :
 - christianisation,
 - extinction des cultures locales,
 - diffusion des langues espagnole, portugaise, etc.,
 - développement scientifique ;
 - politiques :
 - renforcement du pouvoir centralisateur,
 - anéantissement des Etats colonisés,
 - création de colonies de peuplement (Amérique latine) et d'exploitation (Indes).

L'étude du sujet tiendra tout le temps compte de l'objectif général. Il conviendra donc de relier sans cesse les faits du XVI^e siècle et ceux du XX^e siècle, d'insister sur les différences entre les implantations européennes en Amérique latine et aux Indes, de montrer l'européanisation de la première, à la différence, au XVI^e siècle, de la seconde région traitée. Enfin, les conséquences pour les pays conquis seront davantage cernées que celles se rapportant à l'Europe⁽²⁾.

1.2. Le savoir-faire (les méthodes d'acquisitions, les opérations cognitives)

Nous avons estimé que les élèves devraient être capables :

- d'exercer les différentes opérations cognitives⁽³⁾ à partir de documents tels que des cartes anciennes et actuelles de la représentation du monde⁽⁴⁾, des graphiques montrant la chute de la population indigène en Amérique latine⁽⁵⁾, des vestiges matériels bien sûr, — par exemple comparer des ruines précolombien-

(2) Voir à ce propos la leçon-type de L. ROCHETTE-RUSSE, *Les conséquences des grandes découvertes*, dans les *Cahiers de Clio*, n° 27-29, p. 104-110, Bruxelles, 1971.

(3) Voir ci-avant, p. 37-39.

(4) Voir à ce propos les documents repris dans le tome VIII de la collection « Formation historique », Liège, Sciences et lettres, 1976.

(5) *Ibidem*.

nes, des églises catholiques et des bâtiments actuels, — des témoignages écrits, des cartes montrant la durée des trajets Europe-Amérique⁽⁶⁾, etc.

N.B. Nous n'avons pas jugé utile de développer ce point, probablement détaillé par d'autres groupes de travail à l'occasion de ce séminaire. Nous pensons cependant que les élèves du deuxième degré (14-16 ans) doivent être confrontés avec des documents plus complexes qu'au premier degré (12-14 ans) impliquant les niveaux les plus élaborés des opérations cognitives. Par exemple, ils doivent pouvoir concevoir les prolongements d'une situation (interprétation : 2.3), — et c'est particulièrement vrai pour le sujet choisi, — formuler une argumentation (synthèse : 5.3), structurer le contenu d'une information (analyse : 4.3)⁽⁷⁾.

- de rechercher des informations dans des ouvrages mis à leur disposition en fonction du sujet traité.

1.2. Le domaine affectif (le savoir-être)

A défaut de pouvoir formuler directement des objectifs affectifs en termes de comportements observables, nous avons d'abord essayé de faire un relevé des différents comportements que le professeur peut constater au sein de la classe. Nous les avons ensuite classés d'après la taxonomie affective proposée à l'occasion du séminaire⁽⁸⁾.

Les voici :

Réagir - niveau 2

- Noter les réactions spontanées des élèves face au sujet proposé : réactions d'attrait, de rejet, d'indignation, dans le cas choisi, face aux génocides des Amérindiens, face au problème de la traite des noirs, face aux cultures précolombiennes,...
- Relever des manifestations d'intérêt des élèves : certains élèves posent des questions, sollicitent des informations complémentaires, demandent où s'informer plus amplement (documents, articles de presse, livres, émissions de télévision, films), ou encore restent auprès du professeur après le cours pour poursuivre une conversation sur le sujet traité.

N.B. Nous avons constaté en cours de travail qu'à défaut de pratiquer couramment et de maîtriser une taxonomie affective, nous avons tendance à classer certains comportements entre deux niveaux taxonomiques différents, si l'on s'en réfère par exemple à la taxonomie de Krathwohl et Bloom⁽⁹⁾. Ainsi il semble que

(6) *Ibidem*.

(7) Voir ci-avant, p. 37-39.

(8) Voir ci-avant, p. 35-43.

(9) Voir ci-avant, p. 39-41.

demander une information bibliographique sur la traite des noirs est une manifestation d'intérêt face à la matière (niveau 2) ; par contre lire le livre proposé se situe entre les niveaux 2 et 3 (l'élève s'engage en faveur de cet objet) et souhaiter faire un exposé à partir de la lecture relève du niveau 3 dans la mesure où l'élève prendra un engagement pour ou contre la traite des noirs.

— Relever des manifestations d'intérêt suscitées par le cours et réalisées en dehors de celui-ci comme :

- suivre spontanément des émissions de télévision, des films, des émissions de radio sur l'Amérique latine et/ou sur l'Inde tant du XVI^e siècle que de nos jours,
- relever au hasard de la lecture de la presse quotidienne ou hebdomadaire un article traitant de l'exploitation économique des pays d'Amérique latine,
- rechercher systématiquement des articles de presse ou regarder systématiquement des reportages sur le sujet traité.

S'engager - niveau 3

- Constater que des élèves adhèrent à un mouvement proraciste ou antiraciste : s'abonner à la revue *Droit et liberté*, prendre une vignette d'*Amnesty International*,...
- Militer : susciter des abonnements à la revue précitée, manifester publiquement,...

Organiser ses valeurs - niveau 4

- Réaliser spontanément un montage audio-visuel sur l'acculturation des populations paysannes amérindiennes, faire un montage sur les civilisations précolombiennes en mettant en évidence les raisons de leur disparition, faire un exposé sur le problème des *latifundios*, faire un montage, réaliser un dossier ou faire un exposé sur l'évolution politique du Chili ou de l'Argentine depuis le XVI^e siècle jusqu'à nos jours.

N.B. Ces propositions relèvent du domaine affectif dans la mesure où elles sont proposées et réalisées par des élèves qui s'y impliquent. Sinon, elles relèveraient uniquement de la « formulation-synthèse » soit du niveau 5 de la taxonomie cognitive⁽¹⁰⁾.

1.3. Le domaine psychomoteur

Nous avons mis l'accent sur les points suivants : le professeur doit proposer aux élèves des moyens d'améliorer leur expression verbale (accent local par

(10) Voir ci-avant, p. 37-40.

exemple) dans le but notamment de les aider à vaincre leur timidité ; il doit les inviter à faire un exposé en se détachant au maximum de leurs notes, leur proposer d'améliorer l'impact de leur communication en recourant par exemple à des adjuvants audio-visuels ou en sollicitant la classe.

Il veillera également à améliorer l'expression écrite.

Ces objectifs impliquent bien sûr des savoir-faire. Ils sont psychomoteurs au niveau de l'émission du message.

2. L'EVALUATION

2.1. Le domaine cognitif

Nous n'avons pas développé ce point. Rappelons seulement que pour évaluer le domaine cognitif il suffit (!) de proposer aux élèves des documents non étudiés en classe et des questionnaires s'y rapportant, mettant en œuvre les opérations cognitives à évaluer. La recherche d'informations (application, niveau 3.3.) peut également être évaluée en s'inspirant des mêmes principes. Il ne faut cependant pas perdre de vue, dans un cas comme dans l'autre, que l'évaluation doit porter sur des aspects qui ont fait partie de l'apprentissage : il ne faut donc pas évaluer la capacité de structurer un témoignage sur la vie des Indiens si d'autres témoignages n'ont pas été préalablement structurés en classe (analyse : niveau 4.3.)(11).

2.2. Le domaine affectif

Deux remarques préliminaires s'imposent :

1. Il est difficile d'évaluer un comportement affectif sans qu'il n'y ait d'interférence avec le domaine cognitif, du moins au stade actuel de nos réflexions.
2. Les exemples proposés pour l'évaluation du domaine affectif permettent de « mesurer » les niveaux taxonomiques les plus élémentaires soit recevoir (niveau 1) et réagir (niveau 2) de la taxonomie affective(12).

Exemples :

Il est possible de préparer une possibilité d'évaluation du domaine affectif en proposant aux élèves un éventail d'activités en relation avec le sujet étudié : expositions sur les cultures précolombiennes, conférences du style « Exploration du monde » sur un pays d'Amérique latine ou sur l'Inde, émissions de radio ou de

(11) Voir ci-avant, p. 37-40 ; — Voir également *Faire le point sur l'enseignement secondaire rénové*, Bruxelles, Ministère de l'Education nationale, 1974 et M. ATZENBERG-KARNY, M. HODEIGE, L. ROCHETTE-RUSSE et R. VAN SANTBERGEN, *L'évaluation dans l'enseignement secondaire rénové*, dans les *Cahiers de Clio, Sciences de l'homme et de son environnement*, n° 38, pp. 75-106, Bruxelles-Liège, Centre de la pédagogie de l'histoire, 1974.

(12) Voir ci-avant, p. 40-41.

télévision sur les problèmes politico-sportifs en Argentine,... Un mois après, par exemple, vérifier par un questionnaire à choix multiples ce qui a retenu leur attention.

On peut éventuellement aller plus loin en essayant de vérifier leur intérêt à travers les éléments cognitifs qu'ils auront privilégiés.

Autre possibilité : à la fin d'un cours, interroger les élèves d'une manière volontairement vague sur les éléments retenus, ceux-ci permettant de constater ce qui les a frappés. Le rôle du professeur dans la présentation des faits est cependant primordial. Dans le même ordre d'idées, on peut faire faire une démarche identique à propos du cours d'une année scolaire (faire une table des matières), demander aux élèves de replacer sur une ligne du temps les faits qui les ont marqués.

Constater l'ampleur d'un travail imposé (fiches de lecture,...) : nombre de pages de la synthèse, nombre de livres lus.

Enfin constater et évaluer la prise en charge par les élèves eux-mêmes de l'organisation d'une activité en relation avec le cours, par exemple organiser une excursion en vue d'aller visiter la section « civilisations précolombiennes » au Musée du Cinquenaire à Bruxelles.

2.3. Le domaine psychomoteur

Nous n'avons pas eu le temps de nous préoccuper de la manière d'évaluer le domaine psychomoteur, domaine d'ailleurs moins bien cerné par les études scientifiques que les domaines cognitif et affectif. Disons que l'évaluation des compartiments psychomoteurs portera sur la manière de parler, d'écrire, de manipuler des ouvrages, etc.

CONCLUSION

L'évaluation des domaines cognitif, affectif et psychomoteur ne doit pas seulement se faire à l'occasion d'activités constatées à l'intérieur de la classe, pendant les heures de cours consacrées à l'histoire.

Pour que l'évaluation soit à la fois correcte et efficace, il conviendrait que le professeur se fixe des objectifs précis, tant *généraux* qu'*intermédiaires*, qu'ils établissent des stratégies permettant de les atteindre, — il convient d'opérationnaliser les objectifs intermédiaires, — et qu'il soit attentif aux différents éléments qui peuvent faire partie de l'évaluation.

Si les questions relatives à l'évaluation des opérations cognitives peuvent isoler au maximum ces dernières, par contre, il semble bien, — c'est une conclusion provisoire, — que l'évaluation de l'intérêt ne peut être significative que dans la

mesure où le professeur n'aura pas imposé des tâches : dans ce cas en effet l'évaluation ferait à nouveau partie du champ cognitif. Autrement dit si pour le domaine cognitif il est possible de mesurer une opération mentale déterminée, pour les domaines affectif et psychomoteur, le professeur ne pourra constater le degré de réaction ou d'engagement que dans la mesure où il n'aura pas été trop directif.

Enfin, il ne perdra pas de vue que toute activité entreprise en classe a des composantes cognitives, affectives et psychomotrices.

Pour le Groupe,
M. AJZENBERG-KARNY, Rapporteur,
M. HODEIGE, Animateur

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU DEUXIÈME DEGRÉ (14-16 ANS) DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE BELGE (type 1)

Deux dossiers documentaires publiés récemment⁽¹⁾ peuvent être utilisés dans l'enseignement secondaire pour étudier, avec des adolescents de 14-16 ans, les sociétés de ramasseurs-chasseurs, les sociétés pastoro-agricoles, les sociétés féodales et les sociétés urbaines. Ils couvrent, donc, dans leur état actuel, une période chronologique allant de l'apparition de l'homme à la fin du XVIII^e siècle, voire du monde actuel⁽²⁾.

Nous présentons ici les principales caractéristiques des dossiers et de la méthodologie préconisée.

1. LE MATÉRIEL DIDACTIQUE

Les deux dossiers dont il est question font partie d'un type de matériel conçu en fonction d'une méthodologie renouvelée de l'enseignement de l'histoire axée davantage sur l'acquisition de méthodes plutôt que sur la pure et simple information. Ce matériel tranche avec le dispositif propre à beaucoup de manuels en usage jusqu'ici en ce sens qu'il a voulu distinguer chacun des éléments nécessaires à la mise en œuvre de la matière, fournir bien entendu des informations, mais surtout amener les élèves à se familiariser avec des techniques de travail et des façons de raisonner. *Il est utilisable dans toutes les formes d'enseignement traitant de la matière concernée.*

L'utilisation de ce matériel ne se conçoit pas sans la tenue d'un fichier (classeur) établi par chaque élève à son usage personnel selon un modèle standard et sous la conduite du professeur. Ce fichier (classeur) contiendra par sujet traité les références des matériaux utilisés, le matériel complémentaire, les fonds de cartes et tableaux annotés par l'élève, les questionnaires avec leurs réponses, les rapports de visites ou de recherches, les notes personnelles, les références lexicales et bibliographiques, les synthèses partielles et collectives, les contrôles corrigés, etc. Bref, il constatera la qualité du travail de chaque élève.

(1) Collection « Formation historique » :

— t. VII : *Les sociétés de ramasseurs-chasseurs, Les sociétés pastoro-agricoles* (première partie),
— t. VIII : *Les sociétés pastoro-agricoles* (deuxième partie), *Les sociétés féodales et les sociétés urbaines*, par les collaborateurs du Centre de la pédagogie de l'histoire, Liège, Sciences et Lettres, 1975-1976 ; — Des comptes rendus ont été publiés dans les *Cahiers de Clio*, n° 47, p. 113 et n° 50, p. 89.

(2) Les tomes IX : *Les sociétés industrielles* et X : *Les sociétés actuelles* sont en cours d'impression.

Parallèlement, le professeur aura intérêt à faire collecter et classer tous les éléments traités à l'occasion du cours pour constituer un fichier général témoin du travail réalisé par chaque section (classe). On y trouvera la trace de tous les travaux tant personnels que collectifs. Il attestera du déroulement normal du programme arrêté et des résultats de l'étude.

Les éléments de ce matériel didactique, lorsqu'ils seront au complet, se composeront :

— **de dossiers documentaires** comprenant chacun :

- *un choix de documents* permettant l'étude plus ou moins approfondie de cas, de situations, de problèmes ou d'évolutions historiques,
- *des exemples de schémas d'exploitation* soit topiques (concernant une culture ou un problème), soit globalisant relatifs aux questions abordées. Parmi les schémas topiques, l'un propose un enchaînement des différentes rubriques reliées progressivement entre elles par des synthèses partielles, l'autre permet une étude systématique et approfondie des différentes rubriques dont les éléments sont ensuite mis en relation ; ils comprennent des orientations de recherche,
- *des lignes du temps* : le dossier comprend autant de lignes du temps qu'il y a de cas présentés,
- *une table onomastique*,
- *un lexique*,
- *une orientation bibliographique simple* ;

— **d'un aide-mémoire** rassemblant des données à l'état brut (dates, faits...) classées sous forme de tableaux, de schémas, etc., en vue d'une consultation rapide⁽³⁾.

— **d'un précis** constitué par un résumé, en texte suivi et de lecture commode, donnant une vision globale de la matière⁽³⁾ ;

— **d'un atlas**, enfin, présentant en une cartographie appropriée les données relevant des diverses sciences humaines dont l'interprétation historique doit nécessairement faire usage⁽³⁾.

2. LES DOSSIERS DOCUMENTAIRES

1. Les documents

Dans un souci de non-directivité, les documents relatifs à un sujet sont présentés par ordre alphabétique des rubriques, par exemple : *art, démographie, économie, géographie, pensée, politique, religion, sciences et techniques, société*, plus éventuellement des rubriques spécifiques.

(3) En attendant la publication de l'ensemble du matériel, le professeur amènera les élèves à se servir d'ouvrages de référence simples et de manuels existant actuellement dans le commerce. Pour le précis de la période contemporaine, il peut dès à présent utiliser M. VAN DEN EYNDE et J. MA, *Précis d'histoire contemporaine*, Liège, Sciences et Lettres, 1976.

A l'intérieur de chaque rubrique, les documents sont classés dans l'ordre chronologique des faits eux-mêmes, ou exceptionnellement, en fonction de la date à laquelle les auteurs les ont rapportés.

Chaque document est présenté d'une manière indépendante par rapport aux autres documents. Il prend, en principe, la forme d'une « fiche » qui met en évidence la civilisation, le domaine étudié (*art, économie*, etc.), la date (soit celle du document, soit celle du témoignage), les références du document. Des explications *spécifiques au document* sont parfois données en note.

L'ordre chronologique des documents est respecté quelle que soit la nature de ceux-ci (témoignage écrit, document archéologique, etc.). Un classement unique a donc été établi. Toutefois, s'ils sont mentionnés dans ce classement, les documents iconographiques figurent au début du dossier pour des raisons de prix de revient. Aussi, outre leur numéro d'ordre à l'intérieur du classement des documents, ils sont également identifiés par un numéro se rapportant au seul classement de l'iconographie.

Le professeur peut opérer des sélections parmi le choix des documents proposés ; il est invité à ajouter tout document qu'il jugerait nécessaire. De toute façon, il ne peut être question de traiter la matière d'une manière exhaustive ; à titre d'exemple, aucun document ne concerne la philosophie grecque ou encore la peinture non européenne. Il est donc nécessaire de prévoir une méthodologie qui oblige à recourir à d'autres moyens d'informations, comme dit ci-après.

La technique d'approche des documents, comme celle de l'ensemble du matériel, s'inspirera de la « grille d'identification, d'analyse critique et d'interprétation des documents » ci-jointe (voir annexe, p. 62).

2. Le lexique et la table onomastique

Ne sont repris dans le lexique ou la table onomastique (noms propres) que les termes qui n'apparaissent pas avec leur sens spécifique de manière suffisamment explicite dans le matériel d'usage courant (dictionnaires de poche, index, etc.) : c'est ainsi que, sauf exception — lieux-dits, dénominations désuètes par exemple — les noms propres géographiques n'y figurent pas. Les personnages connus — rois par exemple — sont identifiés d'une manière extrêmement sommaire. En tout état de cause, l'utilisateur recourra d'abord aux ouvrages de référence usuels (atlas, petites encyclopédie, etc.) dont toute classe d'histoire devrait être pourvue. Le *lexique* d'une part, la *table onomastique* d'autre part, sont communs à l'ensemble des cultures étudiées dans chaque fascicule.

3. La ligne du temps

Les dossiers comprennent autant de lignes du temps qu'il y a de cas présentés. Chaque ligne du temps se compose de deux parties : la première permet de situer la période étudiée par rapport à une période plus longue allant de la préhistoire à nos jours, la seconde reprend la période envisagée et l'agrandit pour permettre l'annotation par les élèves.

Chaque élève construira une ligne du temps synthétique reprenant les différentes matières traitées. Elle prendra place dans son fichier (classeur) individuel.

4. L'orientation bibliographique

Les ouvrages répertoriés par type de sujet ont pour but de permettre — en attendant la publication de l'« aide-mémoire » et du précis — la collecte d'informations complémentaires. Ils permettent dans tous les cas d'approfondir la matière étudiée à l'aide des documents proposés dans le dossier.

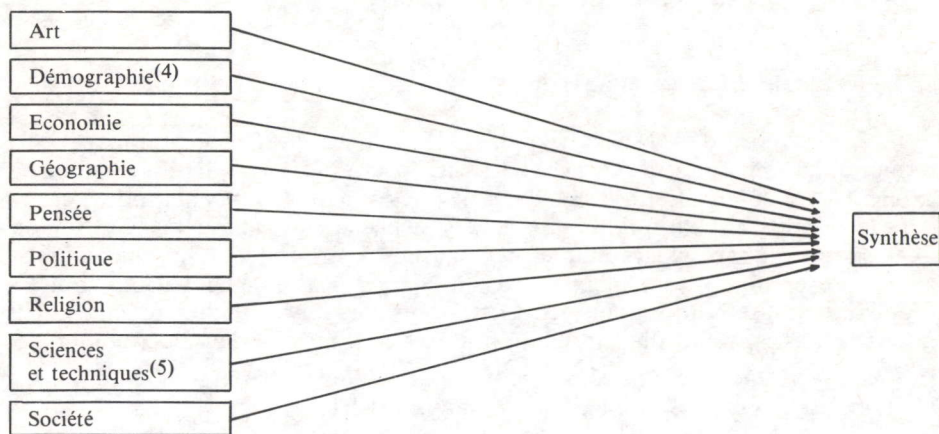
Les ouvrages plus particulièrement destinés aux élèves sont marqués d'un astérisque.

5. Les schémas d'exploitation

Chaque partie des dossiers (sociétés du paléolithique, sociétés antiques, mondes « barbares », sociétés féodales et sociétés urbaines) est accompagnée de plusieurs schémas d'exploitation.

a) DANS L'EXEMPLE DE SCHÉMA D'EXPLOITATION N° 1, les rubriques peuvent être étudiées parallèlement par des groupes différents d'élèves.

Il peut être figuré selon le tableau suivant :



Les questions sont posées dans l'ordre alphabétique des rubriques. Chaque rubrique forme un ensemble indépendant des autres rubriques. L'ordre adopté

(4) Cette rubrique n'existe pas en ce qui concerne les sociétés de ramasseurs-chasseurs, les sociétés antiques, les mondes barbares.

(5) Cette rubrique est regroupée avec la *pensée* dans les sociétés de ramasseurs-chasseurs, les sociétés antiques, les mondes barbares.

au moment des synthèses par le professeur dépendra de la manière dont il conçoit son enseignement.

Ce schéma propose des questions permettant :

- une réflexion « à partir des documents »,
- un approfondissement « à partir des ouvrages jugés utiles »,
- une synthèse de la matière abordée et sa mise en relation avec les autres sujets traités. Cette synthèse peut également ouvrir des perspectives nouvelles.

Il implique évidemment l'utilisation du lexique et de la table onomastique mais, par surcroît, celle de l'atlas, de l'« aide-mémoire », du précis et de tout ouvrage jugé utile, repris ou non dans l'orientation bibliographique. Dans l'état actuel, tout manuel « traditionnel » traitant des matières en cause peut faire l'affaire.

A partir d'un schéma de ce type, plusieurs méthodes de travail sont possibles. Celle-ci par exemple : dans une même section (classe) et sous la conduite du professeur, tous les élèves, répartis en groupes de travail, étudient des problèmes complémentaires (*art, société, économie*, etc.), de difficulté équivalente, à suivre dans plusieurs périodes, types de culture, etc., par exemple *les mondes « barbares »*, *les sociétés féodales et urbaines*. Périodiquement, en fonction du degré d'avancement de la préparation dans chaque groupe, le professeur anime des synthèses axées sur l'aspect global d'une même période ou d'un même type de sujet, etc., en bénéficiant de l'apport particulier du travail de chaque groupe. Inversement, chaque groupe d'élèves pourrait se voir confier l'analyse d'une période, d'un type de sujet (*les mondes « barbares »*, *les sociétés féodales et urbaines*), la synthèse étant alors conduite sur la base de problèmes (*économie, société*, etc.) auxquels chaque groupe apporte sa contribution. Il est souhaitable de varier les procédés.

Les méthodes de travail peuvent donc être visualisées de la manière suivante :

Périodiquement, réalisation sous la conduite du professeur de synthèses permettant de caractériser :

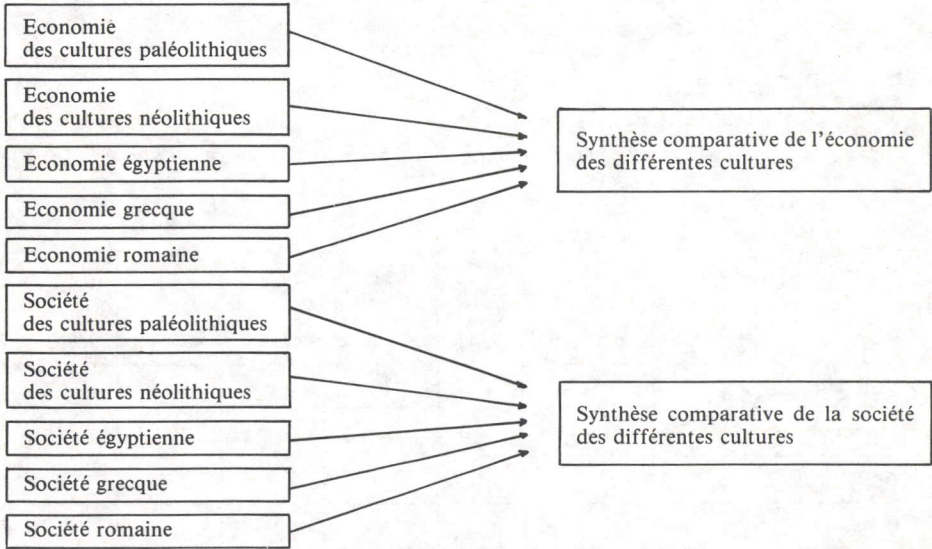
Ultérieurement, synthèse générale, sous forme par exemple de tableau à double entrée :

[illegible]

2. Chaque groupe d'élèves est responsable de l'étude d'une culture :

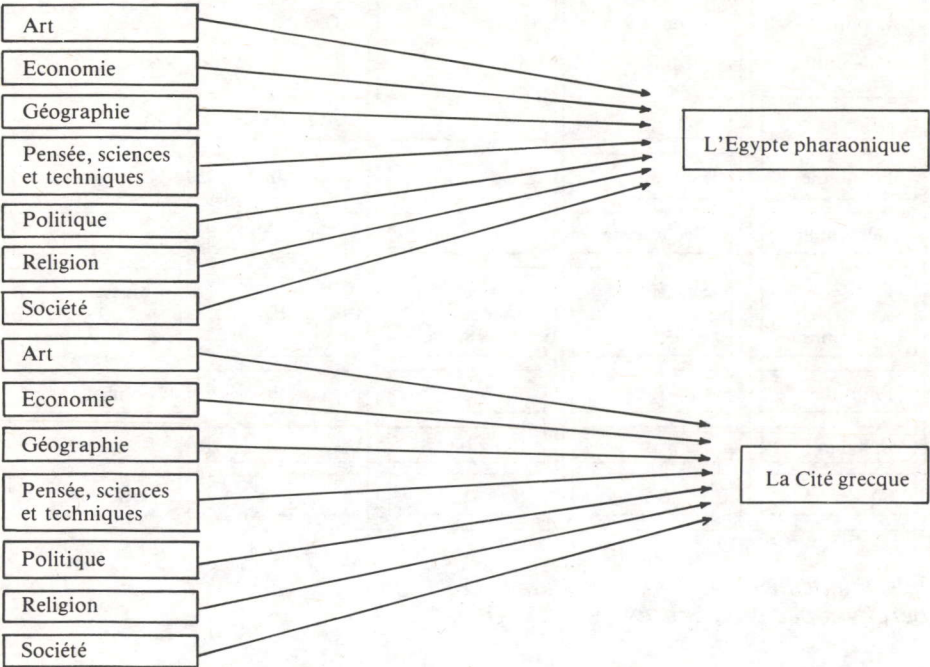
Groupe 1 Paléolithique	Groupe 2 Néolithique	Groupe 3 Egypte	Groupe 4 Grèce	Groupe 5 Rome
Art	Art	Art	Art	Art
Economie	Economie	Economie	Economie	Economie
Géographie	Géographie	Géographie	Géographie	Géographie
Pensée, sciences et techniques	Pensée, sciences et techniques	Pensée, sciences et techniques	Pensée, sciences et techniques	Pensée, sciences et techniques
Politique	Politique	Politique	Politique	Politique
Religion	Religion	Religion	Religion	Religion
Société	Société	Société	Société	Société

Périodiquement, le professeur anime la réalisation de synthèses partielles et comparatives par problème. A titre d'exemples :



etc.

Ultérieurement, il fera :
 a) Mettre en évidence les caractéristiques d'une même culture :



etc. ;

b) Comparer les cultures entre elles.
 Il pourra ainsi, en guise de synthèse générale, faire construire un tableau à double entrée :

Problèmes Cultures	Art	Economie	Géo- graphie	Pensée sciences et techniques	Politique	Religion	Société
Paléolithique							
Néolithique							
Egypte							
Grèce							
Rome							

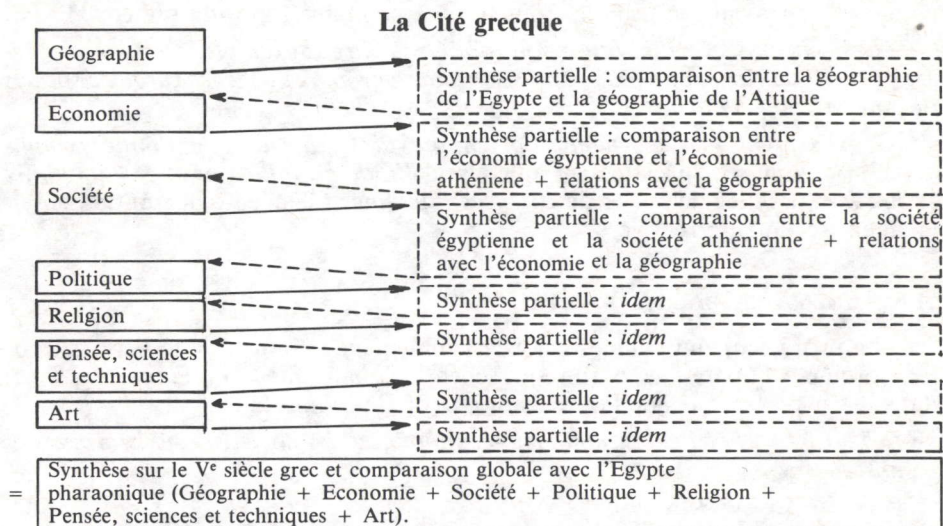
Ceci postule une conception nouvelle du travail rompant avec la pratique du type « une séance = une leçon » et reposant sur un système d'activités de durées variables et de modalités diverses répondant mieux à l'économie du travail en situation réelle (séquences d'enseignement).

Le nombre de documents permettant de réaliser l'étude d'un problème ou d'un type de sujet est parfois élevé. Aussi, les questionnaires font référence aux documents d'une manière explicite (numéros)⁽⁶⁾. De plus, les textes sont souvent plus longs. Il appartiendra donc au professeur d'organiser d'une manière précise et en tenant compte du degré d'autonomie et de maturité de ses élèves, le travail de chaque groupe. A titre d'exemple, la première question de chaque rubrique prévoit la localisation dans le temps et dans l'espace de *tous* les documents traitant d'un même sujet. Une fragmentation de ce travail est toujours possible : il suffit, par exemple, d'amener chaque élève du groupe à faire les recherches nécessaires pour quelques documents (3 ou 4) et d'inciter ensuite le groupe à réaliser, *en commun*, un tableau récapitulatif. Il en va de même pour les autres questions.

En raison de l'abondance de la matière, chaque fois que cela a été possible, il a paru nécessaire de proposer des réponses sous forme de *tableau*, de *plan*, de *schéma*...⁽⁷⁾.

Le recours à la *ligne du temps* est également nécessaire.

b) DANS L'EXEMPLE DE SCHÉMA D'EXPLOITATION N° 2 est proposé un enchaînement de différentes rubriques : *géographie, économie, politique, religion, pensée, sciences et techniques, art* notamment. D'une rubrique à l'autre, les questions se recoupent. Ce schéma peut être figuré de la manière suivante :

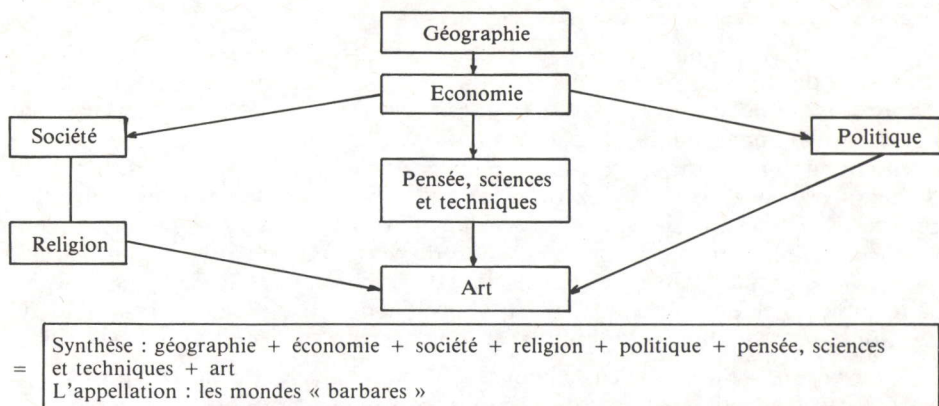


(6) Dans le cas du fascicule VIII.

(7) A propos de la façon de les réaliser, le professeur consultera utilement : — les dossiers de l'Enseignement par correspondance de l'Etat, *Histoire, enseignement secondaire* : dossier 1, la *Nourriture* ; dossier 2, la *Fabrication* ; dossier 3, *Communications et échanges*, etc., Ministère de l'Edu-

ou encore ainsi :

Les mondes « barbares »



Ce schéma est uniquement basé sur les documents proposés dans ce matériel et prévoit peu d'orientations de recherche. Le professeur veillera éventuellement à compléter l'information et à étoffer la documentation en recourant à tous les moyens complémentaires utiles.

Le lexique et la table onomastique sont indispensables. Les autres moyens de s'informer mentionnés ci-dessus — atlas, précis, « aide-mémoire », orientation bibliographique — pourront être utilisés. En attendant la publication de ces instruments de travail, on utilisera toute espèce de manuel « traditionnel ».

Les schémas d'exploitation sont donnés à titre d'exemple. Chaque professeur se doit de construire ses propres schémas en rapport avec les caractéristiques de son enseignement.

Il est évident que ces schémas doivent prévoir l'utilisation des données acquises antérieurement, spécialement au cours d'Etude du milieu naturel, humain et technique (premier degré) et de Sciences humaines (deuxième degré) de l'enseignement secondaire renoué.

c) LE SCHÉMA GLOBALISANT

Le professeur qui souhaite arriver rapidement à l'étude de la période contemporaine est invité à construire un schéma globalisant. Celui-ci, par exemple, dans le cas des sociétés de la préhistoire et de l'antiquité :

— *Les structures et l'évolution socio-économique des sociétés préhistoriques et antiques :*

- a. Les aspects économiques.
- b. Les aspects sociaux.

cation nationale et de la Culture française, Enseignement par correspondance, Bruxelles, Cité administrative de l'Etat ; — M. GASPARD, *Premiers outils de statistique*, coll. « Pierre Callet », Paris, Scodel, 1970.

- *Les structures et l'évolution politiques :*
 - a. Dans l'Orient classique.
 - b. A Athènes.
 - c. Dans l'Empire romain.
- *Les structures et l'évolution religieuses et artistiques :*
 - a. Le polythéisme.
 - b. Le monothéisme.
 - c. Les arts : architecture, sculpture.

ANNEXE : GRILLE GÉNÉRALE D'IDENTIFICATION, D'ANALYSE CRITIQUE ET D'INTERPRÉTATION DES DOCUMENTS, SOURCES ET TRAVAUX

Cette grille est utilisable pour traiter l'ensemble des matériaux didactiques mis à la disposition des élèves. Elle doit cependant être adaptée à chaque document : au besoin, on doit y ajouter ou en retirer des éléments⁽⁸⁾.

Le document doit être distingué de son support. Face à une photographie d'un vestige archéologique, on analysera non la photographie mais le vestige archéologique.

L'élève sera attentif au caractère subjectif de la prise de vue ou de son, c'est-à-dire du support.

1. Nature du document (sous quelle forme ?)

1. Vestige archéologique ?

- a) Vestige authentique ?
- b) Copie ?
- c) Représentation graphique ?

2. Tradition orale ?

- a) Témoignage transmis par la tradition orale et mis par écrit ultérieurement ?
- b) Discours :
 - connu par le document écrit ?
 - connu par l'enregistrement ?
- c) Interview ?

3. Document écrit ?

- a) Source diplomatique :
 - loi ?
 - règlement ?
 - acte administratif ?
 - etc.
- b) Source narrative :
 - chronique ?
 - mémoire ?

(8) Une grille simplifiée a été publiée récemment à l'intention des élèves du premier degré de l'enseignement secondaire : R. LEJEUNE, *Exemple de grille d'analyse de documents à l'usage des élèves de 12-14 ans*, dans les *Cahiers de Clio, Sciences de l'homme et de son environnement*, n° 48, pp. 58-61, Bruxelles-Liège, Centre de la pédagogie de l'histoire, 1976.

- extrait de presse ?
- œuvre littéraire ?
- etc.

c) Travail scientifique ou d'érudition ?

4. Document figuré ?

a) Document graphique :

- gravure ?
- dessin ?
- peinture ?
- Etc.

b) Document reprographique (audio-visuel) :

- témoignage photographique ?
- témoignage cinématographique ?
- témoignage sonore ?

(S'agit-il :

- d'un document à l'état brut ?
- d'un document construit ?
- d'un document reconstitué ?
- d'une fiction ?)

5. Document schématique

a) Carte ?

b) Plan ?

c) Document statistique :

- tableau chiffré ?
- graphique ?
- diagramme ?

6. Autres ?

2. Localisation dans le temps (quand ?)

1. A quelle époque se situent les faits ?
2. A quel moment le document a-t-il été établi ?
3. A quel moment le document a-t-il été rendu public ? (millésime, siècle, millénaire, période selon l'occurrence).

3. Localisation dans l'espace (où ?)

1. Situer le lieu dans son cadre géographique :
 - a) Général (planisphère...).
 - b) Particulier.
2. Situer le lieu dans son cadre historique.

4. Auteur (par qui ?, crédibilité de l'auteur ?)

1. Qui est l'auteur ?
2. Est-il contemporain des faits ?
3. Est-il témoin des faits ?
4. Est-il impliqué dans les faits ?

5. Est-il compétent ?
6. Est-il honnête ?
7. Est-il exact ?

5. Contenu

Dans chaque type de document, des précautions élémentaires sont à prendre :

1. *Vestige archéologique*

- a) En faire la description.
- b) L'interpréter.
- c) Le replacer dans son cadre historique.

2-3. *Tradition orale et document écrit*

- a) Relever les termes spécifiques utilisés par l'auteur.
- b) En établir la signification.
- c) Relever les idées exprimées par l'auteur.
- d) Les replacer dans leur contexte historique.
- e) Confronter le document avec d'autres sources ou témoignages.

5. *Document schématique :*

- a) Document graphique :
 - faire le relevé des éléments représentés ;
 - interpréter la scène ;
 - la replacer dans son contexte historique ;
 - confronter le document avec d'autres sources.
- b) Document audio-visuel :
 - préciser le langage et l'intonation utilisés ;
 - relever les idées exprimées ;
 - s'interroger sur leur signification ;
 - replacer les idées exprimées dans leur contexte historique ;
 - confronter le document avec d'autres sources.

5. *Document schématique :*

- a)-b) Carte, plan:
 - lire l'échelle et la légende ;
 - relever les données exprimées ;
 - s'interroger sur leur signification ;
 - replacer les idées exprimées dans leur contexte historique.
- c) Document statistique :
 - identifier les symboles utilisés ;
 - relever les données exprimées ;
 - les interpréter ;
 - replacer les données exprimées dans leur contexte historique.

LES COLLABORATEURS DU
CENTRE DE LA PÉDAGOGIE
DE L'HISTOIRE

MONTAGE AUDIO-VISUEL SUR LA FORGE WALLONNE AUX XVII^e ET XVIII^e SIÈCLES

EXEMPLE D'EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE DES OUTILS RASSEMBLÉS AU MUSÉE DU FER ET DU CHARBON À LIÈGE

Le but primordial de la publication des éléments constitutifs de ce montage audio-visuel sur la forge wallonne est de permettre au professeur de substituer à une visite « réelle » du Musée, — parfois difficile à réaliser, — une visite « imaginaire » à partir de laquelle il pourra faire travailler les élèves du premier degré de l'enseignement secondaire (12-14 ans)⁽¹⁾.

Le texte écrit publié ici est extrait de l'enregistrement de l'exposé fait à un groupe de professeurs d'histoire en 1977⁽²⁾ par Monsieur Léon WILLEMS, Ingénieur de la société anonyme Cockerill-Ougrée et Espérance-Longdoz, chargé d'un enseignement sur l'archéologie industrielle à l'Université de Liège.

Les diapositives ont été prises au Musée du Fer et du Charbon pour la plupart. Pour préciser ou compléter les renseignements donnés par Monsieur Willems, nous avons cru bon d'y joindre certaines reproductions de documents extraits d'ouvrages dont nous donnons les références en notes.

Chaque professeur trouvera l'exploitation pédagogique adéquate du montage audio-visuel qu'il pourra aisément réaliser en fonction du choix de son programme, de la motivation de ses élèves, du temps qu'il veut consacrer à la matière, à savoir :

- l'étude de l'évolution de la métallurgie,
- l'étude de l'évolution de l'organisation du travail,
- l'étude des énergies.

Différentes méthodes sont possibles :

1. *Projection de diapositives accompagnée du commentaire de Monsieur Willems⁽³⁾. Le travail écrit des élèves consisterait par exemple à répondre à un court questionnaire de compréhension, sous la conduite du professeur.*

(1) Un questionnaire relatif à une visite « réelle » a été publié dans un précédent numéro : M. HODEIGE, *Le Musée du Fer et du Charbon à Liège*, dans les *Cahiers de Clio*, n° 48, p. 51-37, Bruxelles-Liège, Centre de la pédagogie de l'histoire, 1977. Il comporte également l'insertion du sujet dans le problème « la Fabrication ».

(2) Atelier d'histoire se réunissant à l'Ecole normale de l'Etat à Liège le mercredi après-midi et à l'Ecole normale de la Ville de Liège le samedi matin.

(3) Vous pourrez réaliser, — ou faire réaliser, — les diapositives à partir des explications et/ou des références publiées ci-après. Quant au texte, il vous suffit de l'enregistrer à partir de cet article.

2. Travaux de groupes se basant sur l'analyse des diapositives et sur l'enregistrement, un groupe traitant par exemple du haut fourneau, un autre du foyer d'affinerie et un autre encore du façonnage au maka et de l'utilisation de la fonte de coulage.

Le vocabulaire nécessaire à la compréhension du montage audio-visuel serait évidemment donné à chaque groupe concerné. L'exposé des différents travaux se ferait par les élèves et aboutirait à la rédaction d'une synthèse.

Constatons encore qu'une interpénétration est possible avec les autres cours de l'Etude du milieu : avec la géographie, implantation actuelle des complexes sidérurgiques ; avec les sciences naturelles, établissement d'un parallélisme entre le haut fourneau et le corps humain, par exemple. Pour ce qui est de l'initiation technologique, il suffit de se référer à un article publié récemment dans les Cahiers de Clio⁽⁴⁾.

VESTIGES - ARCHÉOLOGIQUES - DOCUMENTS VISUELS

COMMENTAIRE DE MONSIEUR LÉON WILLEMS

Le haut fourneau

1. Roue à aubes⁽⁵⁾
2. La pesée du minéral, celle du combustible⁽⁵⁾
3. Les soufflets⁽⁵⁾

Le haut fourneau est un appareil qui, avant d'être assujéti à la vapeur, fut tributaire de l'eau car l'opération pour laquelle il est conçu et qui consiste à extraire le *fer de la pierre*, nécessite non seulement du *minéral*, un *combustible* (le charbon de bois et cela jusqu'en 1827, époque à laquelle on utilise le coke) mais aussi un comburant, l'*air*. Cet air doit être introduit dans le haut fourneau à l'aide de *soufflets* et le fonctionnement de ces soufflets requiert une énergie, une force motrice, l'eau. Donc l'eau jouait un rôle très important dans la métallurgie et c'est la raison pour laquelle celle-ci a pu naître aux environs de 1500 entre Meuse et Rhin et vraisemblablement dans la région liégeoise, endroit privilégié, qui comptait alors trente-deux *tours* et *moulins*, les *tours* préfigurant les hauts fourneaux et les *moulins* les roues à aubes, éléments vitaux pour la vie économique des gens de la région.

Comment l'air était-il introduit dans le haut fourneau par les soufflets ?

Il s'agissait d'exprimer l'air se trouvant dans le volume du soufflet. Cela se faisait grâce à une *roue à aubes*. Il existait deux types de roues à aubes :

4. Roue à aubes⁽⁵⁾

- les unes attaquées par le dessous,
- les autres attaquées par le dessus.

(4) *Histoire et technique*, dans les *Cahiers de Clio*, n° 55, p. 63-71, Bruxelles-Liège, Centre de la pédagogie de l'histoire, 1978.

(5) Diapositive prise au Musée. Le professeur peut éventuellement lui substituer un autre document, à condition de prévenir ses élèves.

5. Roue à aubes actionnée « par dessous »⁽⁶⁾
6. Roue à aubes « par dessus »⁽⁷⁾
7. Engrenages 1⁽⁵⁾
8. Engrenages 2⁽⁵⁾
9. Tour de haut fourneau⁽⁹⁾
10. Schéma⁽¹⁰⁾
11. Gueulard⁽⁵⁾
12. Plancher de coulée⁽⁵⁾

Lorsque le *courant était régulier*, le système « *par dessous* » permettait de donner toute la dimension voulue à la roue dont le diamètre atteignait parfois huit mètres. L'eau pouvait ainsi soulever un grand bras de levier et déployer un effort considérable. Si le *courant n'était pas assez régulier*, on adoptait le système « *par dessus* ». Cela nécessitait alors la constitution, en amont, de *réserves d'eau* en un chapelet de sept ou huit petits lacs qui, au moment voulu, par un système de vannes, lâchaient leurs eaux qui, tombant par le haut sur les aubes, actionnaient la roue. La roue entraînait dans son axe un pignon calé sur son arbre qui multipliait le mouvement par l'intermédiaire d'une autre *roue dentée de bois* (pour assurer une liaison plus élastique). Cette roue transmettait le mouvement à l'*arbre principal* muni de *portes-cames et de comes en bois*. Ces comes venaient frapper les *taques* métalliques qui formaient le dessus du soufflet. C'est ainsi qu'alternativement un soufflet puis l'autre était rabattu grâce à l'astuce du soufflet maintenu respirant par un contrepoids. Ce contrepoids renvoyait l'effort et soulevait le soufflet rabattu par le nez de came. C'est ainsi que l'air était envoyé dans la *tuyère* du haut fourneau⁽⁸⁾.

Outre cette partie respiratoire, ces poumons, le haut fourneau qui extérieurement était une *tour* avec muraillement considérable se constituait de deux endroits essentiels : le *gueulard* ou endroit de chargement et le *plancher de coulée* où se réalise le travail spectaculaire du haut fourneau.

En bas du haut fourneau se trouve l'*avant-creuset* qui est l'ouverture de la poitrine du haut fourneau. C'est aussi une espèce de bassin de coulée qui communique avec l'intérieur du haut fourneau. C'est là, dans ce creuset, que se rassemblent les matières qui ont fondu : la *fonte* et le *laitier* car, partant du minerai, il convient de séparer les additifs qui ont été nécessaires à la fusion et à la séparation du minerai de la gangue qui l'enveloppe. Ces additifs : silicate, alumine et CaO rencontrent les cendres du charbon de bois et forment avec elles le *laitier*, c'est-à-dire ce qui n'est pas le fer.

(6) Dans *Illustration de Notre Passé*, farde III, planche 7, Bruxelles, La Renaissance du Livre, 1974.

(7) *Ibidem*, p. 10.

(8) Passage à simplifier éventuellement.

(9) Détail de J. PATENIER, *Paysage avec haut fourneau et mines*, 1480-1524. Ce détail est notamment reproduit dans le fascicule VIII de la collection « Formation historique », p. 17, pl. 27, Liège, Sciences et Lettres, 1976.

(10) Dans J.-P. JAUNIAUX, *L'homme et le travail*, p. 76, Namur, Wesmael-Charlier, 1974.

13. Le plancher de coulée 2⁽⁵⁾

L'heure de la coulée arrivant, le plancher de coulée s'anime de tous les ferrons et on perce le *trou de coulée*. La température est de plus ou moins 1300 degrés. Apparaît alors un *saumon de fonte* qui emprunte le sillon creusé dans le sable. Ce saumon de fonte durci s'appelle *gueuse*, terme péjoratif significatif sans doute du désappointement du ferron des années 1500 qui, se réjouissant de cette coulée, constate ensuite que cette matière est impropre à l'utilisation. En effet, en tant que *carbure de fer*, cette matière est cassante. Aussi l'a-t-il négligée jusqu'à ce qu'il trouve la solution dans le four d'affinerie.

Donc, le haut fourneau :

14. Schéma du haut fourneau⁽¹⁰⁾

- *extérieurement* : muraillement considérable ;
- *intérieurement* : procédé descendant de la combinaison des matières que l'on charge dans le gueulard : minerai + charbon de bois + additifs ;
- *courant ascendant* au départ de la base par insufflation, dans la tuyère, d'*air froid* qui, sur son parcours, rencontre du *charbon de bois* qu'il enflamme, la mise à feu engendrant la production de calories et de gaz ;
- de l'*ascension de ce gaz réducteur* et de la *descente du minerai et du charbon de bois* résultent des réactions chimiques qui déterminent la *fusion* et la *séparation par liquidation* de deux liquides à caractère de densité différente : le fer, lourd (± 7 , 8 de densité) et le laitier, léger ($\pm 1,2$ de densité) ;
- arrivée de ces deux liquides dans l'avant-creuset. Notons que cette opération est très intéressante pour les maîtres de forge, l'observation de la flamme leur révélant la qualité de la fonte. En effet, « tant vaut le laitier, tant vaut la fonte ».

15. Eléments additifs résultant de la fusion (schéma)

Le feu d'affinerie

16. Feu d'affinerie⁽⁵⁾

Il est le complément obligatoire du haut fourneau pour l'obtention du fer. Ce qui coule du haut fourneau est un carbure de fer qu'il faut décarburer. Cet appareil est une invention wallonne. Elle fut d'ailleurs exportée en Allemagne, et en Suède par Louis De Geer et les frères de Bessche. Il s'agit d'un four comprenant

17. Louis de Geer, carte de Suède⁽¹¹⁾

(10) Dans J.-M. JAUNIAUX, *L'homme et le travail*, p. 76, Namur, Wesmael-Charlier, 1974.

(11) *La métallurgie liégeoise et son expansion au XVII^e siècle*, dans P. DEFOSSÉ et R. VAN SANTBERGEN, *La révolution industrielle dans nos régions, 1750-1850*, coll. « Chantier d'histoire vivante », Documents pour servir à l'enseignement de l'histoire, vol. 2, carte 3, Bruxelles, 1967, (Service des publications du Ministère de l'Education nationale, rue du Meiboom, 17, à 1000 Bruxelles).

18. Roue à aubes⁽⁵⁾

19. Soufflets⁽⁵⁾

20. Loupe et pinces⁽⁵⁾

un laboratoire, une chambre d'expansion des fumées et une cheminée en forme d'avaloir pour les capter, un arveau, une ouverture aussi, par laquelle on présentait la gueuse à l'ardeur des soufflets actionnés aussi par l'énergie hydraulique. Il s'agit donc bien d'une *métallurgie à l'eau* puisqu'à tous les stades de la fabrication se trouve le moulin à eau. Dans ce four d'affinerie le combustible est toujours du charbon de bois parce qu'il s'agit d'une opération métallurgique à haute température et que le grand ennemi du fer est le soufre. Il fallait donc un combustible exempt de soufre, ce qui n'est pas le cas du charbon de terre. Grâce à la température (soufflets) ce carbure de fer fond goutte à goutte. Le carbone étant évacué par la cheminée, ce qui tombe dans le creuset est du *fer* qui, après une heure environ forme une boule, la *loupe*. Cette loupe est extraite à l'aide de pinces, et son poids variant entre trente et cinquante kilos, elle est traînée sur le sol, dallé pour cette raison de fonte.

Le façonnage au *maka*

21. *Maka*⁽⁵⁾

22. Croquis du
maka⁽¹²⁾

Cette loupe est une éponge de fer qu'il reste à comprimer pour former un *massau* ou petite masse. Cette opération se réalisera grâce au *maka* ou marteau constitué d'une tête de 300 kilos et d'un manche soulevé par l'énergie hydraulique.

Au bout d'un arbre, une *roue à aubes* entraîne une roue à quatre comes ou « *brayes* » dont le nez soulève par dessous l'énorme marteau. A chaque *débrayage* le marteau retombe. Il façonne ainsi la boule de fer à raison de *60 coups minute*. Le porte-comes est en fonte mais le nez des comes est en bois pour réduire le bruit. Le pied de l'enclume est une *chabotte*⁽¹³⁾ qui se prolonge dans le sol par un tronc d'arbre et s'appuie sur deux ou trois mètres de fagots afin de donner une certaine élasticité à l'enclume pour qu'elle « rende le coup » et qu'elle reste en place, bien plane.

Utilisation de la fonte de coulage

Recueillie du fourneau, elle peut être versée dans des moules. Elle épousera par exemple les défoncements tracés sur une aire de sable afin d'obtenir des *taques* ou *plaques de foyers*, simples ou enjolivées.

23. Taques⁽⁵⁾

(12) J.-P. JAUNIAUX, *op. cit.*, p. 78.

(13) La *chabotte* se compose de cylindres verticaux encerclés en fer de distance en distance.

24. Chenets et ustensiles de fonte⁽⁵⁾ De la même façon, on obtiendra des chenets (du mot « chien », gardien du foyer) et diverses sortes d'ustensile de cuisine par exemple.

VOCABULAIRE

Arbre : Axe servant à transmettre le mouvement.

Came ou « braye » : saillie d'une roue destinée à transmettre et à transformer le mouvement d'un mécanisme.

Carburant : Corps qui, allié à un autre, lui donne la possibilité de brûler.

Combustible : Matière qui a la propriété de brûler.

Creuset : Partie inférieure du haut fourneau qui recueille le métal en fusion.

Fonte : Fer contenant un certain pourcentage de carbone (3,5 à 6%).

Gueulard : Partie supérieure du haut fourneau par lequel on le charge.

Gueuse : « Saumon », masse de fonte durcie dans le sable du plancher de coulée.

Laitier : Matière nageant sur le métal en fusion et constituée des oxydes de fer + des additifs de fusion + des déchets du charbon de bois.

Loupe : Petite masse de fer résultant de l'affinage de la fonte.

Maka ou martinet : Lourd marteau à soulèvement mû par l'énergie hydraulique.

Plancher de coulée : Chenal sablé où coule la fonte.

Soufflet : Poche qui, gonflée et comprimée alternativement par une énergie humaine ou hydraulique, fournit l'air nécessaire à l'alimentation du feu du haut fourneau.

Tuyère : Tuyau reliant le soufflet du haut fourneau et dans lequel passe l'air froid.

QUESTIONNAIRE

Premier exemple : Travail collectif de la classe sous la conduite du professeur qui

— projette une fois l'ensemble du montage audio-visuel ;

— soumet le questionnaire suivant aux élèves :

1. Enumérez, dans l'ordre, les différents stades par lesquels passe le métal, du minerai de fer à l'objet fini.
2. Quelle est la source d'énergie utilisée à toutes les étapes de la fabrication du fer ?
3. Expliquez les deux procédés utilisés pour la mise en action de la roue à aubes.
4. Comment « respirent » le haut fourneau et le feu d'affinerie ?
5. Complétez le schéma muet (à distribuer aux élèves !) à l'aide des mots suivants : creuset, gueulard, plancher de coulée, poitrine, trou de coulée, tuyère.
6. Relevez les ingrédients nécessaires au fonctionnement du haut fourneau. Classez-les par ordre d'utilisation.
7. Citez des exemples de produits obtenus à la sortie du haut fourneau. Expliquez ce qu'ils sont.

- projette une deuxième fois le montage audio-visuel, éventuellement par morceau, afin de permettre à chaque élève de compléter ses réponses ;
- rédige avec ses élèves les « réponses-types » et construit la synthèse en y introduisant les localisations spatio-temporelles.

Deuxième exemple : Travail de groupes suivi d'une synthèse collective animée par le professeur

- Le professeur projette une fois l'ensemble des diapositives. La projection est complétée par le commentaire de Monsieur Léon Willems.
- Chaque groupe reçoit un questionnaire partiel et le commentaire complet (écrit) de Monsieur Willems. Il peut solliciter la projection des diapositives, à moins que le professeur ne puisse mettre des visionneuses individuelles à la disposition de chaque groupe.

Groupe « haut fourneau »

1. Où et quand la métallurgie est-elle vraisemblablement née ? Pourquoi ?
2. Quelle est la source d'énergie utilisée pour faire fonctionner le haut fourneau ?
3. Expliquez les deux procédés utilisés pour la mise en action des roues à aubes.
4. Comment « respire » le haut fourneau ?
5. Complétez le schéma muet (à distribuer aux élèves !) à l'aide des mots suivants : creuset, gueuse, gueulard, plancher de coulée, poitrine, trou de coulée, tuyère.
6. Relevez les ingrédients nécessaires au fonctionnement du haut fourneau. Classez-les par ordre d'utilisation.

Groupe « feu d'affinerie »

1. Quelle est la source d'énergie utilisée pour faire fonctionner le feu d'affinerie ?
2. Où le foyer d'affinerie a-t-il vraisemblablement été utilisé pour la première fois ? Recherchez dans la partie « haut fourneau » quelles en sont les raisons principales.
3. Localisez sur une carte de géographie les régions où le foyer d'affinerie a été « exporté » dès le XVII^e siècle.
4. Quel rôle jouent les soufflets ? Aidez-vous du commentaire de Monsieur Willems à propos du haut fourneau.
5. Expliquez ce qu'est la loupe de fer et comment elle a été obtenue.

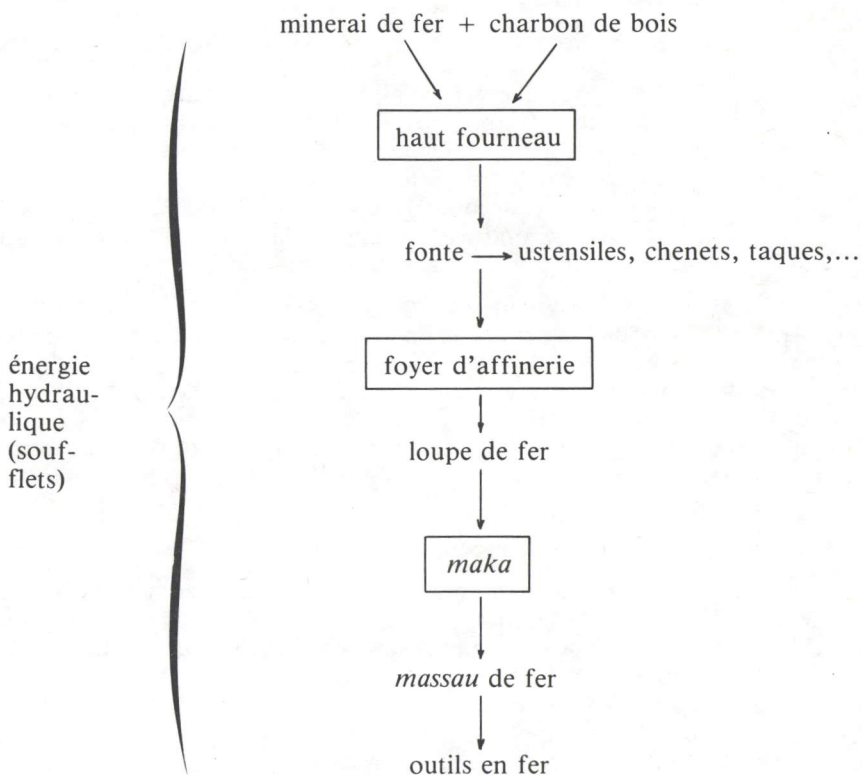
Groupe « façonnage du fer - objets en fonte »

1. Dessinez un schéma du *maka*.
2. Par quoi est-il mû ? Expliquez-en le mécanisme en recherchant l'information dans la partie « haut fourneau ».
3. Quelle est la matière soumise à l'action du *maka* ? Quel est le but poursuivi par les ferrons ?
4. Que fabriquait-on, à votre avis, avec le fer ?
5. La date de l'invention du *maka* n'est pas donnée dans ce montage audio-visuel. Recherchez dans l'ensemble du commentaire de Monsieur Willems les éléments qui vous permettront de proposer une date ou une période : laquelle ?

6. Citez des exemples de produits que l'on peut fabriquer à la sortie du haut fourneau.
7. De quelle matière sont-ils constitués ?

— La synthèse collective est animée par le professeur qui essaiera d'intéresser toute la classe à l'exposé des recherches de chaque groupe. C'est dans ce but d'ailleurs que certaines questions obligent à des relations « inter-groupes ». La synthèse insistera sur les différentes phases par lequel passe le métal, du minerai de fer à l'objet fini (fonte et fer), en replaçant cette évolution dans son cadre spatio-temporel.

Exemple : Entre Meuse et Rhin, à partir du XVI^e siècle :



ATELIER D'HISTOIRE DE LIEGE, et plus
particulièrement Ginette GOFFIN-FLORENVILLE,
1977-1978

TENTATIVE D'APPLICATION DE L'ETUDE EN EQUIPES SELON LA METHODE POIRIER A UNE CLASSE DE PREMIERE OBSERVATION⁽¹⁾

INTRODUCTION

« Alors qu'il enseignait le français en Californie, Gérard A. Poirier a mis au point une méthode d'enseignement originale, « l'Etude en Equipes ». Il la présenta dans sa thèse de doctorat, ce qui lui valut d'être chargé de la formation pédagogique des maîtres de l'enseignement primaire et secondaire à l'Université de Berkeley. Il a écrit ce manuel pour répondre à la demande de nombreux maîtres séduits par cette méthode d'enseignement révolutionnaire »⁽²⁾.

Ainsi est présenté l'auteur du livre par ses éditeurs. La séduction la plus importante du livre de Poirier réside dans le fait qu'il relate point par point, concrètement, clairement, simplement, l'expérimentation de sa méthode dans les différentes classes où elle fut appliquée et les résultats qu'elle permit d'obtenir. Le professeur désireux de se servir de la méthode Poirier dispose donc d'un outil de travail immédiat et d'une feuille de route détaillée où tous les problèmes qui pourraient se présenter à lui sont envisagés de l'intérieur, sur le tas, dans la classe même où ils se sont présentés et où Poirier et le maître les ont résolus.

D'après Poirier, l'étude en équipes

« comme son nom l'indique, fait travailler les élèves en équipes. C'est une façon spécifique d'envisager le programme, de traiter les élèves en tenant compte des différences individuelles. [...] l'étude en équipes se sert tantôt de la coopération au sein de l'équipe, tantôt de la compétition entre les équipes, coopération et compétition étant intimement complémentaires, et fournit ainsi un moyen d'individualiser l'apprentissage : elle amplifie le rôle de celui qui apprend, le mettant au premier plan dans sa relation avec ses pairs, et modifie le rôle de celui qui enseigne, sa relation avec la classe entière passant au second plan... L'étude en équipes nécessite une organisation hautement structurée de la classe, mais reste très souple dans son fonctionnement. »

(1) Dans l'enseignement secondaire belge, élèves âgés de 12-13 ans.

(2) Gérard A. POIRIER, *L'étude en équipes*, coll. « Education 2000 », dirigée par G. de LANDSHEERE, Paris-Bruxelles, Nathan-Labor, 1975 (ouvrage traduit de l'américain).

Le maître *cherche d'abord* à connaître ses élèves le mieux possible. C'est l'étape du DIAGNOSTIC où les capacités, les aptitudes, les potentialités, les caractères sont portés en compte. Le comportement social est observé minutieusement. C'est à ce moment que peut intervenir le sociogramme⁽³⁾. Le maître *choisit ensuite* ses chefs d'équipe.

« On choisira volontiers comme chefs d'équipe des personnalités dont on est sûr qu'elles tiendront compte des idées des autres [...] disposées à ne pas usurper l'autorité, mais à agir avec les autres. »

Le maître *va maintenant structurer l'équipe*. Il le fera en collaboration avec un centre P.M.S.⁽⁴⁾ par exemple et en tenant compte des résultats du sociogramme.

« Chaque élève devient un équipier, chaque équipe aura un chef et un second. Pas de place pour un isolé dans ces unités. [...] du fait de la structure équilibrée de chaque équipe, des relations personnelles pourront se développer qui conduiront chaque élève à penser : « ce n'est pas mal de ne pas savoir, ce n'est pas mal de poser des questions, c'est très bien d'enseigner, c'est très bien d'apprendre ». Un mouvement ascendant sera rendu possible qui renforcera les processus d'apprentissage. »

Le maître *va alors préparer les chefs d'équipes à accepter leur rôle*. Il les réunit ou leur parle en tête-à-tête. Les chefs d'équipe doivent savoir exactement ce que l'on attend d'eux (lors de la première tentative, les charges doivent être légères et très précises) et qu'ils ont été choisis après une observation longue et sérieuse. *Vient la plaidoirie* où le maître doit préparer la classe à accepter la méthode. Motiver, c'est surtout présenter les attraits d'une action à entreprendre.

« On peut utiliser des slogans comme : *résultat maximal, effort minimal. Apprendre en s'amusant. Bien faire grâce à l'équipe. Apprendre en voyant faire* [...]. Le maître fera aussi remarquer que le travail en équipes entraînera les élèves à évaluer leur propre travail [...]. Tout le monde sera bien averti que le rôle de chef d'équipe est de durée variable. Il dépend de trois critères : a) toutes les équipes seront de force égale ; — b) chaque chef d'équipe doit être capable de maintenir une atmosphère d'étude dans son équipe ; — c) l'esprit de compétition dans la coopération prévaudra. Cesser d'être chef d'équipe ne sera pas considéré comme une rétrogradation déshonorante. »

Enfin le maître *va changer la disposition traditionnelle du mobilier dans la classe* pour l'adapter à l'étude en équipes. C'est le principe de l'ARCHITECTURE MOBILE, si dédaigné dans nos écoles-cafés. Le mobilier doit favoriser de bonnes relations entre les élèves et entre les élèves et le maître.

« Les élèves ont l'occasion d'associer mentalement un changement « géographique » et un changement d'atmosphère. La disposi-

(3) Voir HAUDSTONE S. et ROBBRECHT R., *Rapport sur le travail de groupe au cours d'histoire dans la section sciences humaines ...*, dans les *Cahiers de Clio, Sciences de l'homme et de son environnement*, n° 25, pp. 123-129, Bruxelles, Nathan, 1971.

(4) Centre psycho-médico-social attaché en Belgique à chaque établissement scolaire.

tion matérielle du mobilier reflète la répartition en équipes. Le maître devient un « péripatéticien » évoluant parmi les élèves dans toute la salle ».

Son bureau devient sa base d'atterrissage ou son aire de lancement.

« Dans ses déplacements d'équipe en équipe, il serait bon que le maître puisse s'asseoir à côté de l'équipe qui le sollicite ; ainsi il aurait un contact, alors que la position debout suggère un contrôle. »

Poirier envisage alors le cas des maîtres ayant un local personnel et le cas des maîtres sans local personnel et donne des solutions adaptées à leurs problèmes de structure.

Il reste au maître à se définir dans son nouveau rôle, à adapter la matière enseignée à l'étude en équipes chaque fois que cela est possible.

« Son nouveau rôle lui permet de charger les membres des micro-sociétés de bien des tâches dont il se chargeait autrefois pour eux et de mettre la responsabilité de leurs progrès là où elle doit être : carrément sur les épaules des élèves eux-mêmes [...]. Son travail consistera à préparer des activités à phases multiples pour la classe, pour les équipes, pour les chefs d'équipe, à être ouvert aux impressions et aux suggestions des élèves, à fournir à chacun le moyen de progresser [...] en ne faisant rien pour eux qu'ils ne puissent faire par eux-mêmes. »

Les buts de l'étude en équipes sont

« perfectionner en chacun les qualités de maîtrise de soi, d'autonomie, d'adaptabilité, d'exactitude, de minutie, de persévérance et de concentration. »

Mais la méthode POIRIER est surtout un merveilleux outil d'INTÉGRATION SOCIALE de l'individu au sein du groupe. Elle permet de rendre à chacun ce don qu'il avait perdu de par la nature de l'enseignement linéaire en usage jusqu'ici : la LIBERTÉ D'APPRENDRE. On n'a bien appris que ce que l'on a appris tout seul. Mais il faut apprendre à apprendre. On n'élève pas plus un enfant qu'on ne le cultive. On élève un mur et on cultive des patates. Un homme s'élève et se cultive. Il faut rendre le verbe actif et remettre l'intéressé en position de sujet. L'étude en équipes selon la méthode POIRIER consiste aussi à

« offrir à l'élève une pédagogie qui lui donne la possibilité de percevoir une image satisfaisante de lui-même [...] où le groupe des pairs peut aider l'individu à se sentir à la hauteur de ce qui lui est demandé [...]. Dans la plupart des cas, le comportement et le travail des enfants s'expliquent par le besoin qu'ils ont de s'estimer eux-mêmes et de se sentir à la hauteur de leur tâche. Ce besoin est un antidote à l'ennui, qui provient d'un manque de participation. Un enfant ne s'ennuie pas s'il se rend compte qu'on a besoin de lui [...]. Un des aspects psychologiques probablement les plus importants de l'étude en équipes vient du fait qu'elle modifie les effets de l'échec et de la réussite. Quand son équipe réussit, chaque enfant sent que c'est son succès. Cependant, quand son équipe échoue, le poids de l'échec repose sur l'équipe, non sur l'individu. »

Cette expérience a eu lieu au mois de février 1977 dans une classe de première année du degré d'observation à l'Institut technique de l'Etat à Evere (Bruxelles). Elle s'est déroulée sous la conduite du professeur d'histoire et a eu lieu dans le local d'histoire dont le mobilier est structuré pour le travail en équipes et qui comporte des cartes historiques et géographiques ainsi qu'une ligne du temps schématique. Des atlas et dictionnaires étaient à la disposition de chaque équipe, qui devait, au cours de la dernière période de la matinée (11 heures 50 - 12 heures 30), étudier La condition du paysan, de l'époque néolithique à la fin de l'ancien régime.

Impressions du professeur

Une série de textes historiques recouvrant les périodes concernées et une série de documents iconographiques furent distribués à chaque chef d'équipe en autant d'exemplaires qu'il y avait d'élèves dans l'équipe. Le chef d'équipe les répartit. Dans un premier temps, eut lieu l'examen des documents et des textes, la lecture rapide des questions posées. Le chef d'équipe demanda ensuite à chacun quel travail il désirait mener à bien individuellement et à toute l'équipe quel serait le travail effectué en commun, tout travail personnel devant ensuite être exposé à la critique de l'équipe.

Je parcourus discrètement la salle en suggérant à chaque équipe⁽⁵⁾ de réserver l'effort collectif pour le texte ou pour le document le plus difficile. Chaque équipe avait en effet reçu un nombre de textes et de documents équivalent au nombre d'individus, plus un (le document ou le texte le plus ardu). En outre, dans chaque équipe se trouvait un texte ou un document témoin, c'est-à-dire travaillé et analysé par une ou plusieurs autres équipes, qui, lors de l'exposé de travail à l'ensemble de la classe, allait servir de « groupe-contrôle ». Après discussions et choix, chaque équipe se mit à l'œuvre. Dans un dernier sursaut de directivité mal refoulée, je dis hautement et clairement que j'étais le super-dictionnaire et le super-atlas. Personne ne m'entendit car chacun était déjà plongé dans son décryptage. Virginie fut traitée d'« ehm... » parce qu'elle lisait tout haut et Joan fut priée de ne plus tant s'occuper de Paul « car on n'était pas ici pour courtiser ! ». Je servis de coordinateur entre les membres des équipes ou entre les équipes, je fus amenée à préciser certains points restés confus dans la compréhension des questions, j'eus parfois à montrer sur les brouillons la meilleure façon de prendre note mais jamais on ne me demanda mon avis ou « Si c'était juste ? ». A 12 h 43, je fus obligée de répéter deux fois que l'on avait sonné. Jamais je ne m'étais sentie aussi « crevée » ni aussi réjouie. Elles et ils n'avaient pas levé la tête. Elles et ils n'avaient pas compté les trous dans le plafond. Elles et ils n'avaient pas demandé pour aller aux toilettes. Même Annick, d'habitude la plus « déphasée », avait noirci sa page et demandé de l'aide à son « second » dans l'équipe.

(5) Sur le nombre d'équipes, leur composition et le temps consacré à l'opération totale, voir ci-après.

Je remercie ici chaleureusement les membres du Centre P.M.S. pour l'aide apportée dans l'établissement du sociogramme et dans l'observation des équipes au travail. Sans cette aide, l'application de la méthode aurait présenté de nombreuses failles. Je remercie également Monsieur l'Inspecteur Turpin pour ses judicieux conseils et sa discrète guidance. Je me dois de signaler d'autre part, qu'un de mes collègues, Monsieur Jacques Grévisse, vivement intéressé par la méthode POIRIER d'étude en équipes et enseignant également en classe de 1^{re} Rc, a décidé d'appliquer la méthode dans le cadre de sa discipline, la biologie, dans le courant du mois de mai 1977. D'intéressantes comparaisons pourront dès lors être effectuées.

Anne SCHOONBROODT-BONHOMME,
Professeur d'histoire au Centre
d'Enseignement secondaire d'Evere

Portrait du groupe classe vu par le psychologue

A première vue il s'agit d'une classe sans particularité notoire, 1^{re} renovée de 19 élèves, 7 filles, 12 garçons de 12 à 13 ans + 3 doubleurs de 14 ans.

Les élèves viennent d'établissements scolaires différents mais ils ont déjà passé 4 mois ensemble et ont eu l'occasion de s'apprécier mutuellement.

Le dépistage psychologique a néanmoins mis en évidence certaines caractéristiques de la classe :

1. la répartition des résultats au test d'aptitude indique qu'il ne s'agit *pas d'une classe forte* : 8 élèves ont des aptitudes modestes à faibles, 2 sont « moyen-fort », le reste se situe dans la moyenne. Les résultats des bulletins confirment la médiocrité du rendement.
2. Les tests affectifs font apparaître que 6 élèves conscients de leurs limites manquent de confiance en soi et en souffrent, 4 parmi ceux-ci n'ont aucun soutien de la famille.

Deux élèves ont une déficience physique entraînant une diminution du rendement scolaire. En dehors d'une aide individuelle le travail en équipe serait un soutien pour ces élèves : comme le dit Monsieur Poirier, on rend un échec moins sensible en le reportant sur toute l'équipe et non sur un seul, et on supplée ainsi aux carences de soutien à la maison.

Constitution des équipes à l'aide d'un sociogramme

Il importait, pour la constitution des équipes de tenir compte des affinités, du désir de travailler ensemble des élèves. Partant de l'activité proposée, nous avons posé 4 questions :

1. Parmi les élèves de votre classe, avec qui aimeriez-vous faire équipe ? Répondez par un ou plusieurs noms, classez-les par ordre de préférence.
2. Parmi les élèves de votre classe, avec qui n'aimeriez-vous pas faire équipe ?
3. Par qui croyez-vous avoir été choisi ?
4. Par qui croyez-vous ne pas avoir été choisi ?

C'est à partir du tableau des choix réciproques (A choisit B et B choisit A) et du tableau des rejets que l'on pourra constituer les équipes.

Première constatation : le groupe est bien structuré : il comporte un grand nombre de choix réciproques.

Deuxième constatation : les filles se choisissent entre elles, les garçons se choisissent entre eux. Le groupe est pratiquement scindé.

Troisième constatation : il exige déjà des sous-groupes fermés. *Les garçons* en forment trois, qui seront directement utilisés (A.B.E.). Deux garçons sont tout à fait isolés, ils ne sont choisis par personne. *Les filles* sont liées par des chaînes de choix, qu'on utilisera pour former les groupes C et D. Deux filles choisissent de travailler avec un garçon et sont choisies par lui. C'est la seule liaison entre les deux groupes.

Un problème se posait : le cas des 2 garçons isolés. En tenant compte de ses désirs, l'un Armand a été adjoint à un groupe de 3 et nommé chef d'équipe (B).

Une 6^e équipe hétérogène a été constituée d'une fille très populaire (Joan) d'un élément du quartet (groupe un peu lourd) et de l'autre isolé (Paul).

On pouvait ainsi estimer avoir tenu compte au maximum des désirs des élèves.

Portrait des six équipes. Observation du travail en équipes vu par l'assistante sociale

L'équipe A comprend 3 garçons dont deux ont des aptitudes moyennes et un des aptitudes supérieures à la moyenne.

L'équipe B comprend 4 garçons dont les aptitudes sont moyennes.

L'équipe C comprend 3 filles - d'aptitudes faibles, chacune.

L'équipe D comprend 3 filles.

L'équipe E comprend 3 garçons ; pour 2 d'entre eux, les aptitudes sont moyennes et faibles pour le troisième.

L'équipe F comprend 2 garçons et une fille, un seul a de bonnes aptitudes et les deux autres ont des aptitudes faibles.

Mes observations

J'ai assisté à quatre heures de cours et j'ai regardé vivre et agir tous ces élèves. J'étais au fond de la classe, de cette façon j'avais les six petites ruches dans mon champ visuel.

L'équipe F a d'abord retenu mon attention, elle se trouvait dans mon champ visuel direct : Jean, chef d'équipe, est calme, patient, méthodique, réalise ce qui lui est demandé. Joan coopère et vérifie le travail et les notes de Patrick, qui lui continue la mise en ordre de ses feuilles, comme cela traîne, elle s'énervait et gentiment le rappelle à l'ordre, dès lors Patrick participe et s'active, il prend souvent le train en marche.

L'équipe B capte ensuite mon attention. Armand, chef d'équipe est organisé, systématique, dirige les opérations. Il est rapide, fait cependant montre de patience à l'égard de ses coéquipiers. Il confronte, discute, vérifie le travail réalisé. Il accepte les avis de Paul, de Denis ; Axel est plus effacé, lui. Je ne peux rien dire le concernant.

L'équipe A discute ferme ! L'activité est intense, on relit les questions, on vérifie la compréhension, on échange les avis et en cas de litige on recourt au dictionnaire. Guy ne maîtrise pas très bien le français. C'est à l'unanimité qu'ils adhèrent et réalisent leurs tâches.

L'équipe C est calme et en même temps on travaille. Virginie aide beaucoup Annick, qui manque d'assurance, est hésitante, ne comprend pas toujours le sens des questions. Virginie explique, elle aurait tendance à imposer son point de vue. Marie-Noëlle, est attentive, coopère, est lente, manque aussi d'assurance, cela semble un peu freiner Virginie.

L'équipe D : Nathalie est effacée, lente. Viviane, peu sûre, hésitante au niveau des échanges, attend l'avis des autres pour donner le sien. Rachel, travaille seule, est plus rapide, confronte alors son travail avec celui des deux autres.

L'équipe E : Victor est actif, coopérant, solidaire, détendu. Maxime est soucieux de bien faire, confronte et cherche l'avis de Martin et de Victor. Martin est méthodique, lent par souci de vérifier et de comprendre.

Je suis frappée par l'intense activité de chaque équipe. Il y a pour tout un chacun un véritable souci de réaliser les tâches demandées, une coopération et une solidarité effectives.

Ils travaillent de manière autonome, ils se confrontent, ils échangent sans agressivité, sans compétitivité, sans rivalité. Ils s'adressent très rarement au professeur, ils s'informent d'abord auprès de leurs coéquipiers, réfléchissent ensemble, utilisent les mots et les textes mis à leur disposition.

Ils travaillent de façon détendue et ne sont pas distraits par ce qui se passe autour d'eux.

Evaluation du travail réalisé et correction en commun

Le travail réalisé par chaque équipe est communiqué par un membre de l'équipe aux autres qui sont chargés d'évaluer le travail ainsi effectué.

L'équipe A, contrôlée par l'équipe D, reçoit satisfaisant à bien.

L'équipe B, contrôlée par les équipes A et E, reçoit bien.

L'équipe C, contrôlée par les équipes B et F, reçoit bien et très bien.

L'équipe D, contrôlée par l'équipe A, reçoit bien.

L'équipe E, contrôlée par les équipes B et F, reçoit très bien.

L'équipe F, contrôlée par les équipes B, C et E, reçoit bien à très bien

A ce niveau également, il est tenu implicitement compte des efforts de chacun et de leur réalisation.

Chaque équipe accepte l'évaluation des pairs. Aucune frustration, ni insatisfaction n'apparaît.

Au contraire, il se dégage un sentiment de satisfaction et de plaisir dans toutes les équipes.

Le vécu des élèves

Dans un souci d'objectiver mes observations, il m'apparaissait important de connaître l'opinion des élèves sur la manière dont ils avaient vécu ce travail en équipe et ce qu'ils en retiraient. Ils ont adhéré très spontanément à ma proposition. Voici leurs expressions :

Equipe A : *Guy* : on peut s'entr'aider ; on se fait mieux comprendre, on peut partager ses idées ; on est mieux compris par les autres et on les comprend mieux.

Didier : c'est plus amusant ; on découvre beaucoup plus le caractère des autres ; mais il est important d'être à l'aise dans le groupe.

Bertrand : c'est bien ; si on a un flottement, on peut s'aider ; on peut demander aux autres.

Equipe B : *Armand* : meilleurs rapports au sein de l'équipe et au sein de toute la classe ; c'est plus vivant, plus agréable ; on comprend plus vite, grâce aux échanges et aux discussions et puis aussi on se corrige mutuellement.

Denis : c'est chouette ; on gratte moins ; le travail est plus juste à quatre que tout seul ; notre chef d'équipe n'était pas fameux, il se contentait de recopier le travail et de chercher au dictionnaire ; c'est plus amusant, on peut beaucoup plus parler entre nous, l'équipe était bien formée ; je voudrais recommencer dans la même équipe, mais avec un autre chef.

Paul : cette façon de travailler était plus facile car on pouvait échanger nos idées, comparer notre travail ; cela m'a bien plu car notre chef d'équipe savait se débrouiller ; notre équipe n'était pas la meilleure mais malgré ça, nous nous en sommes bien tirés ; certains ne sont pas du même avis que moi ; notre chef d'équipe a bien tenu son rôle ; Denis aurait voulu être chef d'équipe.

Axel : c'est bien ; mais notre chef d'équipe ne faisait presque rien et tout notre groupe voulait désigner Denis à sa place ; le travail en équipe, c'est mieux que de copier du tableau ; on pouvait discuter de notre travail ; quand on avait une faute on savait réfléchir avec toute l'équipe ; j'espère que tout mon groupe pense comme moi.

Equipe C : *Marie-Noëlle* : on a la possibilité de discuter avec les autres tranquillement ; de comparer sans s'énervier ; on est moins gênée si on ne sait pas.

Virginie : c'est plus agréable ; on se connaît mieux ; on peut échanger ses idées ; ce ne serait pas juste, si quelqu'un avait faux qu'il copie sur les autres.

Annick : on se sent plus libre ; c'est plus agréable ; c'est nous qui cherchons alors ça rentre mieux ; c'est plus libre ; on a moins de travail chez soi.

Equipe D : *Rachel* : on peut s'aider quand on ne comprend pas ; on ose plus demander une explication ; avant on osait moins, à cause de la timidité ou quelque chose comme ça ; dans mon groupe, il en a qui n'étaient pas contentes parce que j'ai eu bien.

Viviane : on peut mieux s'exprimer de l'un à l'autre ; quand on ne sait pas une question on s'aide ; on a moins à étudier chez nous ; on sait ce que les autres en pensent ; on s'entend mieux ; on ose parler.

Nathalie : c'était bien car quand le professeur est au tableau on ne comprend pas toujours bien et en petit groupe on peut encore demander aux autres ; j'étais contente de mon chef d'équipe, car quand je ne comprenais pas, je pouvais encore lui demander, tandis que Viviane, elle, ne voulait pas m'expliquer ce que je ne comprenais pas.

Equipe E : *Maxime* : j'aime bien ; on a moins de travail puisque c'est partager à trois ; j'aime bien ceux qui sont à côté de moi.

Sylva : j'aime bien travailler comme ça ; on comprend mieux et on fait plus de travail en une fois ; il faut que toute l'équipe travaille.

Martin : j'aime bien et j'aime pas : j'aime bien, on a plus de contacts, on peut donner son avis ; j'aime pas, parce qu'on n'est pas toujours d'accord et un de l'équipe peut être paresseux.

Equipe F : *Jean* : c'est très gai ; on a des rapports avec les autres qu'on ne connaît pas encore bien. J'aime bien discuter avec les autres. Ça n'a pas été facile d'être chef d'équipe.

Patrick : c'est pas mal ; c'est bien ; on a plus de contacts ; on se fait mieux connaître et on connaît mieux les autres ; [cet élève] n'aimait pas quand il faisait erreur d'être jugé par les autres.

Joan : c'est mieux ; cela permet de se corriger l'un l'autre ; on se met d'accord pour répondre ; on n'est plus seul à répondre, quand on ne sait pas, on demande au voisin ; le chef d'équipe est chouette, parfois un peu énervant, ça arrive à tout le monde.

— Aux lecteurs de conclure !

Georgette TEHEUX,
Assistante sociale au
P.M.S. de l'Etat à Woluwe

APPORT DU DEUXIÈME SOCIOGRAMME POUR LA CONSTITUTION DES ÉQUIPES EN VUE D'UNE DEUXIÈME EXPÉRIENCE

Les élèves ont exprimé leur satisfaction de participer à un travail en équipe.

Leur satisfaction se traduira-t-elle d'une manière concrète ? Le meilleur moyen de le savoir est de proposer une nouvelle expérience, ce qui a été fait.

Un nouveau chapitre d'histoire sera travaillé de cette manière.

La constitution des équipes s'avérera-t-elle la même ou sera-t-elle différente ? Le même questionnaire est appliqué. Toutefois deux questions ont été ajoutées :

1. Qui choisissez-vous comme chef d'équipe ?
2. Voulez-vous être chef d'équipe ?

Résultats

1. Structure générale du groupe classe

Les relations entre les élèves sont devenues plus intenses. Le nombre de choix et de rejets réciproques ont fortement augmenté par rapport au premier sociogramme. La cohésion des équipes a augmenté ainsi que la solidarité interne.

L'agressivité dirigée contre les autres équipes est plus grande, indice d'une augmentation de la compétitivité.

2. Les équipes

Les cinq équipes basées sur le choix mutuel subsistent. L'équipe hétérogène éclate : Joan désire retrouver un groupe de filles et les deux garçons restent isolés.

La scission filles-garçons subsiste.

Que sont devenus les isolés ? L'un, Armand, est intégré dans le groupe où il avait été mis comme chef d'équipe et trois élèves le choisissent comme chef. Paul, lui reste isolé. L'observation a montré que son comportement freinant le travail des autres provoque le rejet. La fille, Annick, qui était très rejetée, l'est toujours pour le groupe classe mais elle est bien intégrée à son équipe. Cette enfant, peu douée, souvent mise devant des demandes auxquelles elle ne peut répondre, réagit de manière agressive. L'activité en groupe ne montre pas ce comportement car elle est probablement sécurisée, protégée par l'équipe.

Le désir d'être chef d'équipe se rencontre chez douze des dix-neuf élèves, un seul hésite entre le oui et le non. Tous les chefs d'équipe veulent continuer à l'être.

Cinq anciens chefs d'équipes ont à nouveau été choisis par leurs condisciples. Un seul n'est plus désiré. Deux nouveaux élus.

CONCLUSION

Le résultat le moins contestable est une participation maximum et un enthousiasme unanime.

La motivation est mobilisée pour un type de travail assez éloigné des préoccupations habituelles des enfants de cet âge.

La coopération, — l'un des buts de l'expérience, — est effective dans toutes les équipes même si elle est imparfaite dans sa réalisation, les élèves utilisant cette méthode pour la première fois.

La qualité du travail obtenu est d'un niveau supérieur au travail individuel.

La compétitivité éveillée entraîne le dynamisme du groupe classe généralement assez amorphe.

La fonction de *leader* est envisagée sans crainte d'une manière réaliste et réalisable.

Le résultat psychologique n'est pas douteux : les élèves centrés plus facilement sur le travail par la répartition des responsabilités ont oublié leur sentiment d'insuffisance, le doute sur leurs capacités pour s'impliquer plus efficacement.

Un des deux isolés a pu s'intégrer à l'équipe et s'y faire apprécier.

Une expérience à recommencer.

Odette ROSSIGNOL,
Conseillère au Centre
P.M.S. de Woluwé

NOTE COMPLÉMENTAIRE DU CHEF DE L'ÉTABLISSEMENT

La méthode appliquée est une des « techniques » prônées pour la rénovation de l'enseignement. Ce n'est donc pas une nouveauté, mais, incontestablement, elle est utilisée avec succès et dynamisme.

Cependant, il importe d'attirer l'attention des lecteurs sur quelques inconvénients que la méthode traditionnelle du « travail en équipe » peut amener. En particulier, par la désignation de chef d'équipe, elle peut créer ou entretenir au sein des classes une émulation qui, bien que profitable sur le plan connaissance, distancie socialement les élèves et fait apparaître une caste de « forts ». Or, la création d'un groupe « fort », soit composé d'élèves plus intelligents, plus combattifs, plus imaginatifs, a comme conséquence l'apparition d'un groupe « faible » et dont la faiblesse est autant plus importante que la force du premier groupe s'établit. Autrement dit : mettre en valeur l'intelligence des uns signifie aussi augmenter la médiocrité des autres.

On connaît d'ailleurs cet inconvénient du « travail en équipe » et si la méthode a pu faire épanouir de merveilleuses possibilités chez les uns, elle est aussi responsable chez d'autres de mentalités de culpabilité, de personnalité écrasée et complexée à l'âge adulte.

On comprend facilement cette conséquence de l'application fréquente de cette méthode dans le même groupe d'élèves hétérogènes quand on sait que les enfants ne connaissent pas la pitié et, dans un manque de discernement absolu, ridiculisent les plus faibles d'entre-eux et recherchent l'amitié des têtes de classe.

L'utilisation répétée de cette méthode définit donc une pédagogie qui favoriserait l'établissement d'une hiérarchie ; elle nie la pédagogie sociale du groupe.

Il est bien entendu que, dans le cadre d'une application peu fréquente, dans une classe la plus homogène possible et avec changement des chefs d'équipe fréquent, la méthode peut donner d'excellents résultats. Mais il convenait d'attirer l'attention du lecteur sur l'aspect négatif de cette méthode et faire remarquer que, dans l'ensemble des systèmes pédagogiques connus et appliqués, rien ne remplace l'intervention intelligente du professeur quand il soutient, à l'aide d'un sourire, les efforts d'un élève, quand devant un ensemble de données il guide le raisonnement de la classe vers les éléments les plus importants.

Pour nuancer ce qui précède et après contact avec un des promoteurs de cette pédagogie, il importe d'attirer l'attention du lecteur sur le fait que le chef d'équipe peut ne pas être le véritable chef. Dans l'intention des professeurs c'est un coordinateur du travail : il répartit les tâches. D'autre part, le groupe est suivi avec attention et le moindre déséquilibre « social » est dépiqué par le professeur aidé par le centre P.M.S. et on y porte remède par un changement de composition des équipes. Enfin, si la méthode favorise un certain « verbalisme », il conviendrait de l'appliquer à des cours de sciences ou mathématiques, là où les exigences de précision des termes employés sont plus grandes⁽⁵⁾.

Notons encore que l'attention de certains groupes d'élèves pour ce genre de leçon est tellement grande que la matière elle-même perd son intérêt premier. La méthode est alors génératrice d'imagination, de contacts sociaux, d'apprentissage d'une méthode de travail valable ; elle gagne sur ces objectifs ce qu'elle ferait perdre au sujet de la progression des connaissances dans la matière elle-même (au moins dans une première phase).

En conclusion, en félicitant les professeurs dévoués et audacieux de mon établissement qui cherchent et innovent dans la pédagogie de notre enseignement, nous reconnaissons une valeur certaine de la méthode principalement si elle est appliquée avec *discernement, intelligence et des qualités de cœur* ; on retrouve ici les grandes qualités du bon professeur, qui tend avec de multiples méthodes, à la perfection de son art.

J. LOODTS,
Directeur de l'Institut technique
de l'Etat à Evre

(5) N.D.L.R. Le verbalisme s'observe chaque fois que l'on entreprend de faire parler les élèves. Il appartient aux responsables de chaque discipline d'éliminer ce défaut. L'histoire comme science humaine et sociale est aussi bien placée que tout autre science pour y réussir.

LE FASCISME

CHOIX DE TEXTES⁽¹⁾

Degré de détermination (16-18 ans)⁽²⁾

LE FASCISME ITALIEN

1. L'ETAT FASCISTE

Document 1 : définition par Mussolini

1933

a) « *Anti-individualiste, la conception fasciste est faite pour l'Etat : elle l'est aussi pour l'individu en tant qu'il fait corps avec l'Etat, conscience et volonté universelle de l'homme dans son existence historique.*

Le libéralisme met l'Etat au service de l'individu [...]. Pour le fascisme, tout est dans l'Etat, rien d'humain ou de spirituel n'existe en dehors de l'Etat. »

MUSSOLINI, *Le fascisme, doctrine et institutions*, pp. 19-20, Paris, 1933.

b) « *Ni groupements (partis politiques, associations, syndicats), ni individus en dehors de l'Etat. Par conséquent, le fascisme est opposé au socialisme qui rétrécit le mouvement historique au point de le réduire à la lutte des classes et qui ignore l'unité de l'Etat qui, lui, fonde les classes en un seul bloc économique et moral. Pour les mêmes raisons, le fascisme est l'ennemi du syndicalisme. Mais, dans le domaine de l'Etat seul organisateur, le fascisme veut que les réelles exigences, dont le mouvement socialiste et syndicaliste a tiré son origine, soient reconnues, et il les fait valoir dans le système corporatif où tous les intérêts sont conciliés dans l'unité de l'Etat. »*

Idem, pp. 20-21.

c) « *Les individus forment des classes en raison de leurs intérêts ; ils sont syndiqués suivant les différentes activités économiques qui ont des intérêts semblables ; mais ils sont avant tout et surtout l'Etat.*

Le fascisme n'est pas seulement le créateur des lois et le fondateur des institutions ; il est aussi et surtout éducateur et promoteur de la vie intellectuelle. Il

(1) Voir les première et seconde parties dans les *Cahiers de Cléo, Sciences de l'homme et de son environnement*, n° 54, pp. 103-114 et n° 55, pp. 93-111, Bruxelles-Liège, Centre de la pédagogie de l'histoire, 1978.

(2) Les documents publiés ici seront éventuellement aménagés par les professeurs en fonction des objectifs poursuivis (note de la Rédaction).

veut renouveler non pas les formes extérieures de la vie humaine, mais son essence même, l'homme, le caractère, la foi. »

Idem, p. 21.

1930

d) « Les révolutions des XVII^e et XVIII^e siècles ont tenté de résoudre ce conflit qui est à la base de toute organisation sociale publique, en présentant le pouvoir comme une émanation de la libre volonté du peuple. C'est une fiction et une illusion de plus.

D'abord le peuple n'a jamais été défini. En tant qu'entité politique, c'est une entité abstraite. Où commence-t-il, où finit-il ? Nul ne le sait. Le qualificatif de souverain, appliqué au peuple, est une tragique plaisanterie. Tout au plus le peuple délègue-t-il, mais jamais il ne peut exercer une souveraineté quelconque. »

MUSSOLINI, *Préface pour le Prince*, reprise et traduite de MACHIAVELLI, *Il principe*, p. 477, Rome-Milan, 1930.

Document 2 : le programme

1919

a) « Italiens !

Voici le programme national d'un mouvement sainement italien.

Révolutionnaire, parce qu'antidogmatique et antidémagogique ; puissamment innovateur parce que dépourvu d'apriorismes.

Nous plaçons au-dessus de tout et de tous la mise en valeur de la guerre révolutionnaire.

Les autres problèmes : bureaucratie, administration, droit, écoles, colonies, etc., nous les esquisserons lorsque nous aurons créé la classe dirigeante.

C'est pourquoi NOUS VOULONS :

Pour le problème politique :

a) Suffrage universel avec scrutin de liste régional et représentation proportionnelle, droit de vote et éligibilité pour les femmes.

b) Abaissement de la limite d'âge à dix-huit ans pour les électeurs, à vingt-cinq ans pour les députés.

[...]

Pour le problème social :

a) Promulgation rapide d'une Loi qui sanctionne pour tous les travailleurs la journée légale de huit heures de travail.

b) Le salaire minimum.

c) La participation des représentants des travailleurs au fonctionnement technique de l'industrie. »

Extraits du *Programme des Fasci italiani di combattimento*, paru

dans *Il Popolo d'Italia*, le 6 juin 1919, d'après R. PARIS, *Les origines du fascisme*, pp. 84-86, Paris, 1968.

b) « Fondements

Le fascisme est constitué en parti politique pour renforcer sa discipline et préciser son credo.

La Nation n'est pas la simple somme des individus vivants ni l'instrument des fins des partis, mais un organisme comprenant la série indéfinie des générations dont les individus sont des éléments passagers ; c'est la synthèse suprême de toutes les valeurs matérielles et spirituelles de la race.

L'Etat est l'incarnation juridique de la Nation [...].

L'Etat

L'Etat doit être réduit à ses fonctions essentielles d'ordre politique et juridique.

[...] Les pouvoirs et les fonctions attribués actuellement au Parlement doivent être limités.

L'Etat est souverain : et cette souveraineté ne peut ni ne doit être entamée ou diminuée par l'Eglise.

Les Corporations

Les corporations doivent être encouragées selon deux directions fondamentales : comme expression de la solidarité nationale et comme moyen de développement de la production.

Les corporations ne doivent pas tendre à annihiler l'individu dans la collectivité en nivelant arbitrairement les capacités et les forces des individus, mais au contraire à les exalter et les développer [...].

Principes de politique intérieure

Le prestige de l'Etat national doit être restauré : l'Etat [...] doit être le gardien jaloux, le défenseur et le propagateur de la tradition nationale, du sentiment national, de la volonté nationale.

Principes de politique extérieure

L'Italie doit réaffirmer son droit à réaliser sa pleine unité historique et géographique, même là où elle ne l'a pas encore réalisée ; elle doit remplir sa fonction de bastion de la civilisation latine dans la Méditerranée ; elle doit imposer de façon solide et stable l'empire de la loi sur les peuples de nationalité différente annexés à l'Italie ; elle doit protéger fermement les Italiens à l'étranger, qui doivent jouir du droit de représentation politique [...].

Principes de politique sociale

Le fascisme reconnaît la fonction sociale de la propriété privée qui est à la fois un droit et un devoir [...].

Le Parti national fasciste agira :

a) pour discipliner les luttes d'intérêt désorganisés entre les catégories et les classes [...].

b) pour sanctionner et faire respecter, en tous lieux et temps, l'interdiction de la grève dans les services publics [...]. »

Extraits du *Programme du Parti national fasciste*, paru dans *Il Popolo d'Italia*, le 27 décembre, 1921, *idem*, pp. 89-92.

Document 3 : les méthodes d'intimidation

1921

a)

Régions	Journaux et Imprimeries	Maisons du Peuple	Bourses du Travail	Coopératives	« Liges » paysannes	Sociétés de Secours Mutuels	Sections et Cercles socialistes et communistes	Cercles de culture	Bibliothèques populaires et théâtres	Universités populaires	Syndicats ouvriers	Cercles ouvriers et Amicales	Total
Piémont .	1	4	9	3	2	1	9	—	2	—	10	8	49
Lombardie (sauf Pavie, Crémone et Mantoue)	3	—	1	2	—	—	6	—	—	—	—	1	13
Ligurie	—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3
Vénétie (moins Rovigo)	—	1	9	8	1	—	7	—	1	—	—	1	28
Vénétie Julienne	4	2	21	3	—	—	5	100	—	—	—	2	137
→ Vallée du Pô.	3	40	36	73	75	4	29	—	7	1	1	7	276
Romagnes	—	—	1	—	—	—	1	—	—	—	—	1	3
Toscane	3	11	15	11	—	2	70	—	—	—	1	24	137
Marches	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Ombrie	1	—	5	3	—	1	8	—	—	—	—	1	17
Latium	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Midi (sauf Pouilles) ...	2	—	2	—	—	—	3	—	—	—	—	—	7
Pouilles	—	1	13	4	2	—	1	—	—	—	7	1	29
Sicile	—	—	3	—	3	—	4	—	—	—	9	5	24
Sardaigne	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	2	3
Total	17	59	119	107	83	8	141	100	10	1	28	53	726

Tableau des destructions d'établissements par les fascistes durant le premier trimestre de 1921, publié dans A. ROSSI, La naissance du fascisme, L'Italie de 1918 à 1922, pp. 94-95, Paris, 1938.

N.B. L'auteur explique dans une longue note que le nombre est inférieur à la réalité, certains rapports n'étant pas parvenus au moment de l'établissement du tableau. Par ailleurs, certains immeubles

détruits abritaient sous un seul nom plusieurs organisations. Le nombre des organisations frappées par les raids fascistes est donc supérieur de plusieurs centaines aux chiffres ci-dessus. Enfin, il n'a pu être tenu compte des « simples expéditions punitives » qui se chiffrent par milliers.

1922

b) « Il paraît que l'Alliance du Travail entend proclamer aujourd'hui, à partir de minuit, la grève générale nationale, y compris les services publics [...].

Si, dans les quarante-huit heures après la proclamation de la grève, le gouvernement n'a pas réussi à la faire cesser, les fascistes s'en chargeront eux-mêmes directement [...]. »

Circulaire du Parti national fasciste aux fédérations provinciales (à lire et à détruire), 31 juillet 1922, citée d'après A. ROSSI, op. cit., p. 171.

2. L'ARRIVÉE AU POUVOIR : MENACES ET DÉMAGOGIE

Document 4 :

1922

« J'affirme que la révolution a ses droits. J'ajoute, afin que chacun le sache, que je suis ici pour défendre la révolution des chemises noires et la porter à son maximum de puissance en la faisant intimement pénétrer dans l'histoire de la nation comme une force de développement, de progrès et d'équilibre. Je n'ai pas voulu abuser de la victoire et je pouvais le faire. Je me suis imposé des limites. Je me suis dit que la meilleure sagesse est celle que l'on n'abandonne pas après la victoire. Avec 300.000 jeunes hommes armés de toutes pièces, décidés à tout et presque mystiquement soumis à mes ordres, je pouvais châtier tous ceux qui ont diffamé le fascisme et qui ont tenté de le couvrir de boue. Je pouvais faire de cette assemblée, un bivouac de manipules, je pouvais fermer le parlement et constituer un gouvernement exclusivement fasciste. Je le pouvais, mais je ne l'ai pas voulu, même dans le premier moment.

[...].

J'ai constitué un gouvernement d'union et cela non avec l'intention d'obtenir une majorité parlementaire, de laquelle je puis très bien me passer, mais pour appeler à l'aide de la nation haletante, au-dessus des partis, tous ceux qui veulent sauver cette nation. [...].

Les grandes villes et en général toutes les villes sont tranquilles ; les épisodes de violence sont isolés ; mais ils doivent cependant disparaître. Les citoyens, à quelque parti qu'ils appartiennent, pourront circuler ; toutes les fois religieuses seront respectées, particulièrement celle qui domine, le catholicisme ; les libertés statutaires ne seront pas offensées ; les lois seront observées à tout prix.

L'Etat est fort ; mais il devra être à même de prouver sa force même contre une éventuelle illégalité fasciste qui serait une illégalité inconsciente et impure

sans aucune justification. Je dois du reste ajouter que la presque totalité des fascistes a parfaitement adhéré au nouvel état de choses.

L'Etat n'entend pas abdiquer devant qui que ce soit ; quiconque se dresse contre l'Etat sera puni ; ce rappel s'adresse explicitement à tous les citoyens et je suis persuadé qu'il sonne d'une façon particulièrement agréable aux oreilles des fascistes qui ont lutté pour avoir un Etat s'imposant à tous (je dis à tous) avec toute l'énergie inexorablement nécessaire.

[...].

Je n'entends pas, tant que cela me sera possible, gouverner contre la chambre ; mais la chambre doit se rendre compte que la position où elle se trouve, position qui rend possible sa dissolution dans deux jours aussi bien que dans deux ans. Nous réclamons les pleins pouvoirs parce que nous voulons assumer les pleines responsabilités. Sans les pleins pouvoirs vous savez très bien que l'on ne peut faire une lire, — je dis une lire, — d'économie. Nous n'entendons cependant pas exclure les collaborations de bonne volonté ; nous les acceptons cordialement. »

Extraits du *Discours d'investiture à la Chambre des Députés*, le 16 novembre 1922, dans MUSSOLINI, *Scritti e Discorsi*, t. 3, pp. 7-18, Milan, 1934-1940, traduction française dans *Mussolini parle*, pp. 148-149, 158-159, Paris, 1968.

3. CONTRE LA DÉMOCRATIE

Document 5 : la théorie

1933

« Le fascisme nie que le nombre, par le seul fait d'être le nombre, puisse diriger la société humaine ; il nie que ce nombre puisse gouverner, au moyen d'une consultation périodique ; il affirme l'inégalité irrémédiable, féconde et bienfaisante des hommes, qui ne peuvent devenir égaux par un fait mécanique et extrinsèque tel que le suffrage universel. On peut définir ainsi les régimes démocratiques : ceux dans lesquels on donne de temps en temps au peuple l'illusion d'être souverain, alors que la souveraineté véritable et effective réside en d'autres forces, parfois irresponsables et secrètes. »

MUSSOLINI, *Le fascisme...*, pp. 40-41.

Document 6 : Bilan d'une « réussite »

1928

« Nous venons seulement de faire depuis un an la vraie, l'unique, la profonde révolution : Nous avons enterré le vieil Etat démocratique, libéral, agnostique et paralytique, le vieil Etat qui attendait en hommage aux immortels principes que la lutte des classes se transformât en une catastrophe sociale. A ce vieil Etat que nous avons enterré avec des funérailles de troisième classe, nous avons substitué l'Etat corporatif et fasciste, l'Etat de la société nationale, l'Etat qui réunit, contrôle, harmonise et tempère les intérêts de toutes les classes sociales qui se voient ainsi également protégées. Et tandis qu'autrefois, au temps du régime

démo-libéral, les masses laborieuses regardaient l'Etat avec défiance, tandis qu'elles étaient en dehors de l'Etat, dressées contre l'Etat, tandis qu'elles considéraient l'Etat comme un ennemi de chaque jour et de chaque heure, il n'est pas aujourd'hui un seul Italien travailleur qui ne cherche sa place dans les corporations, dans les fédérations, qui ne désire être une mollécule vivante de cet immense organisme vivant qu'est l'Etat national corporatif fasciste [...].

Autrefois, quand le peuple était dressé contre l'Etat, on ne pouvait faire une loi sans soulever des protestations ; celles-ci étaient parfois provoquées par les députés eux-mêmes qui recherchaient ainsi une occasion de réclame et de soi-disant suffrages. Maintenant au contraire nous imposons notre discipline au peuple qui l'accepte. Pourquoi ? Parce qu'il sent et comprend que cette discipline n'est pas le résultat de mon caprice individuel mais bien celui d'une profonde nécessité. »

Extraits du *Discours pour le quatrième anniversaire de la marche sur Rome*, dans MUSSOLINI, *Scritti e Discorsi*, t. 5, pp. 449-451.

4. CONTRE LA LIBERTÉ SOCIALE : LE CORPORATISME

Document 7 :

« 3. L'organisation professionnelle ou syndicale est libre, mais seul un syndicat reconnu légalement et soumis au contrôle de l'Etat a le droit de représenter légalement toutes les catégories d'employeurs ou de travailleurs pour lesquelles il est constitué, en sauvegardant vis-à-vis de l'Etat et des autres associations professionnelles leurs intérêts ; seul, il a le droit de conclure des contrats collectifs de travail, obligatoires pour tous ceux appartenant à une même catégorie ; seul, il a le droit de leur imposer une contribution et d'exercer vis-à-vis d'eux les fonctions d'intérêt public qui peuvent être déléguées.

4. Dans le contrat collectif de travail, la solidarité entre les divers facteurs de la production trouve son expression concrète dans la conciliation des intérêts opposés des patrons et des travailleurs, et leur subordination aux intérêts supérieurs de la production.

6. Les associations professionnelles légalement reconnues assurent l'égalité politique entre les patrons et les salariés, maintiennent la discipline de la production et du travail et en favorisent le fonctionnement.

Les corporations constituent une organisation unitaire des forces de production et en représentent intégralement les intérêts. En vertu de cette représentation intégrale, les corporations sont, de par la loi, reconnues comme organes d'Etat, les intérêts de la production étant les intérêts de la nation. »

Extraits de la *Charte du Travail* (avril 1927), tirés de Mussolini parle, pp. 315-316.

5. CONTRE LE PACIFISME

Document 8 :

1933

« Avant tout, le fascisme, en ce qui concerne, d'une manière générale, l'avenir et le développement de l'humanité, — et abstraction faite de toute considération de politique actuelle, — ne croit ni à la possibilité ni à l'utilité de la paix perpétuelle. Il repousse le pacifisme, qui cache une fuite devant la lutte et une lâcheté devant le sacrifice. La guerre, seule, porte au maximum de tension toutes les énergies humaines et imprime une marque de noblesse aux peuples qui ont le courage de l'affronter. Toutes les autres épreuves ne sont que secondaires et ne placent jamais l'homme en face de lui-même, dans l'alternative de la vie et de la mort. »

MUSSOLINI, *Le fascisme...*, pp. 34-35.

6. DÉSIRS D'HÉGEMONIE

Document 9 :

1930

« Je conçois la nation italienne comme se trouvant dans un perpétuel état de guerre. J'ai déjà dit et je répète que les cinq ou dix prochaines années sont décisives pour les destinées de notre race. Elles sont décisives parce que la lutte entre nations s'est déchaînée et se déchaînera de plus en plus : et il ne doit pas être dit que nous sommes arrivés un peu en retard dans l'arène du monde. »

MUSSOLINI, *Discours du 28 octobre 1930*.

7. PAS D'ANTISÉMITISME, À L'ORIGINE

Document 10 :

« L'antisémitisme n'existe pas en Italie. Les Juifs italiens se sont toujours bien comportés comme citoyens et bravement battus comme soldats. Ils occupent des situations éminentes dans les universités, dans l'armée, dans les banques. Il y en a toute une série qui sont généraux. »

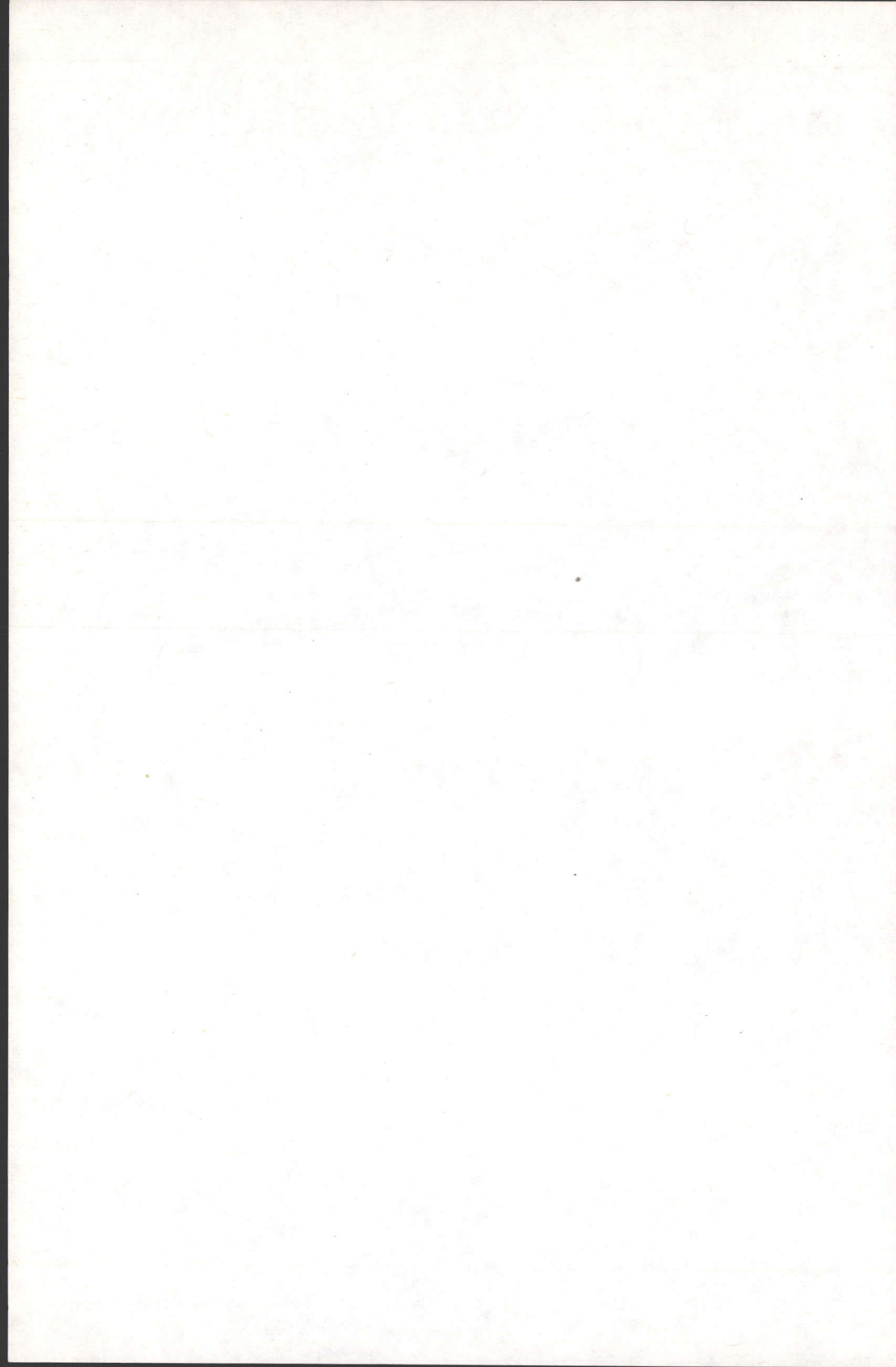
Emil LUDWIG, *Entretiens avec Mussolini*, p. 85, Paris, 1932.

H. BAIVERLIN, R. BRICTEUX, J.-Cl. CONRADT,
F. DEJARDIN, G. DELCROIX, J. JANSSENS,
J. VERTENEUIL et Cl. VAN LOUBBEECK-COLLA

(à suivre)



CHRONIQUE CINÉMATOGRAPHIQUE



ZIEMIA O BIECANA (La Terre promise ou La Terre de la grande promesse)

D'APRES LE ROMAN DE W.S. REYMONT.

REALISATEUR : ANDRZEI WAJDA.

DISTRIBUTION : PROGRES-FILMS - BRUXELLES (35 ET 16 MM).

Ce film a remporté le grand prix du festival de Moscou en 1975.

L'action se situe à Lodz, dans les années 1880. Lodz aux confins de l'empire russe mais plus près des centres industriels de l'ouest, tournée vers le puissant *Reich* allemand industriel. Lodz où se côtoient trois mondes : les Polonais, industriels, *intelligentia*, prolétariat ; les Juifs, industriels, banquiers, marchands, intermédiaires, *lumpenproletariat* ; les Allemands, industriels, ingénieurs, techniciens, contremaîtres. Et dans chacun de ces mondes : les exploités, les exploités, les privilégiés, les déshérités. Cette ville, Andrzej Wajda nous la décrit, nous la montre, nous la livre depuis le petit matin jusqu'à la nuit, avec son tempérament romantique, son talent baroque, son âme de Polonais.

Les trois héros se recrutent dans ces trois mondes : âgés de vingt ans, ils veulent la puissance et l'argent pour obtenir cette puissance : un Polonais, un Juif, un Allemand ; un noble polonais, un petit marchand juif, un fils d'industriel allemand. Chacun rêve à une fabrique dont le symbole est différent, mais le but final est le même : l'argent. Forts de leur savoir, de leur dynamisme, ils entrent dans ce monde où il n'y a pas de place ni pour l'amour, ni pour les sentiments.

Le film se termine par une image dramatique : l'année 1905... une révolution, une démonstration du prolétariat sous l'étendard polonais blanc et rouge et sous l'étendard rouge de la révolution ; un ordre : « feu » ! jeté aux Cosaques qui chargent la foule par le Polonais descendant des insurgés de 1863 mais luttant du côté des Cosaques, pour conserver sa puissance, son capital !

Mise en scène éblouissante, avec des images stupéfiantes.

Dans chaque plan, un détail significatif, un découpage rigoureux, un sens du tragique, mais aussi une poésie qui se dégage à tous moments, comme pour rappeler, que Wajda reste Wajda.

La décoration du film (exécutée par T. Kosarewicz) ajoute encore à la description et rend à Lodz, ce Manchester polonais, les contrastes sociaux de l'époque : la misère indescriptible des *Slums* et la richesse des quartiers industriels, tels qu'Engels nous les décrivait.

Wajda, comme toujours, tire de ses acteurs le meilleur d'eux-mêmes. Si la collaboration Wajda-Cybalski ne s'oublie pas, rendons grâce à Daniel Olbrychski, qui devait se mesurer avec ce souvenir et qui avec un métier sûr, nous donne une interprétation extraordinaire dans *La Terre promise*. Interprétation qui est un succès commun : le metteur en scène qui a trouvé en l'acteur un instrument

idéal, un acteur qui a trouvé le metteur en scène sachant utiliser toute sa créativité.

Pour terminer disons aussi que ce film n'épargne ni le Polonais, ni le Juif, ni l'Allemand, mais que contrairement à ce que certains critiques on écrit, « le pays de la terre promise » n'est ni nationaliste ni anti-allemand, ni anti-soviétique, il est anti-capitaliste, il est social ; c'est en tout un très beau film.

J. D.

La bataille d'Alger

ORIGINE : ITALIE-ALGERIE, 1965.

REALISATION : GILLO PONTECORVO.

DISTRIBUTION : AZA, 16 MM.

Les reproches des gens de gauche et de ceux de droite me font plaisir et me peinent tout à la fois. Est-il donc si difficile, une fois qu'on est « engagé », de réaliser que, dans n'importe quel affrontement, l'autre, celui d'en face, n'est jamais plus totalement mauvais, ignoble, fasciste, que l'on n'est soi-même totalement, merveilleusement exemplaire ?

[...].

C'aurait été tellement plus facile pour moi, de caricaturer des Français haïs-sables par tous les spectateurs [...]. Je n'ai jamais tourné et je n'entends tourner que des films où je puis prendre le parti du petit, du faible, de l'opprimé : ma petite juive et ses compagnes du camp de concentration dans Kapo hier, Ali-la-Pointe et les habitants de la Casbah ici, les noirs colonisés d'un pays presque imaginaire dans mon prochain film, Queimada.

Gillo PONTECORVO

Comme il est impossible de « résumer » ce moment de la guerre d'Algérie nous ne citerons ici que des extraits de presse et des interviews.

« Ce qui frappe chez Pontecorvo [...] c'est le souci d'équilibre mis dans cette évocation de la *guerilla* urbaine durant le conflit algérien, autour de 1957, et de l'arrivée des parachutistes dans la capitale. Aucune trace de haine, aucun esprit revenchard à l'égard de l'ancien oppresseur et de l'armée ennemie : qualités déjà sensibles dans un film, purement algérien celui-là, *Le vent des Aurès*. D'un côté, des professionnels qui font leur boulot, tortures comprises : l'armée française, sans caricature, le colonel des « paras » étant présenté comme une « belle figure de soldat » selon l'expression-cliché consacrée. De l'autre, des amateurs, — comme le héros, Ali-la-Pointe, un ancien droit commun, — qui apprennent le métier de combattant : ce qui est le fait de tous les mouvements de résistance. L'on peut même se demander si, dans sa volonté sans doute estimable de n'avoir pas voulu faire le film du F.L.N., Pontecorvo n'est pas tombé dans le mythe fallacieux de l'objectivité qui l'amène, par exemple, à mettre sur le même plan attentat F.L.N. et attentat d'ancêtres de l'O.A.S. : ce qui revient à renvoyer dos à dos

un mouvement de libération nationale et le sursaut désespéré d'un colonialisme meurtrier. On voit en l'occurrence sur quelle périlleuse ambiguïté peut déboucher l'objectivité....

Il est vrai que Pontecorvo se situe moins d'un point de vue politique que d'un point de vue dramatique et spectaculaire. Son film est un film d'action et sa mise en scène (attentats, quadrillage de la *Casbah* notamment) est celle des meilleures suspenses à l'américaine [...]. *La Bataille d'Alger* arrive tout de même à rendre sensible la lente prise de conscience du peuple algérien, avec, au final, les plus beaux plans du film : ceux des manifestations de décembre 1960 qui virent les foules descendre dans la rue pour réclamer l'indépendance. Le soin, la ferveur de la reconstitution, et, bien sûr, l'authenticité des lieux, donnent souvent le sentiment d'une sorte de reportage dramatisé, d'actualités reconstituées ».

Michel CLAREMBAUX

« Quelles seront les caractéristiques de la bataille d'Alger ?

Ce sera la première surproduction algérienne. Voyez-vous, nous voulons entrer au cinéma par la grande porte. C'est la politique de Casbah-Film. Nous ne voulons pas emprunter des sentiers détournés mais pénétrer de plein pied dans le septième art. C'est pourquoi nous avons fait appel à des réalisateurs connus. Nous accroissons ainsi les chances de diffusion et de distribution. *La Bataille d'Alger* durera approximativement deux heures et demie. Le film n'est toutefois pas en cinémascope et en couleurs. Le tournage requiert, d'une façon non permanente, trente mille figurants.

Pour quelle raison avez-vous demandé la collaboration de Pontecorvo et des Italiens en général ?

Il nous était difficile de choisir un metteur en scène français car il aurait, pour ainsi dire été « brûlé » par la suite en France. D'autre part nous voulions un cinéaste méditerranéen qui soit assez proche de nous, qui partage aussi nos conceptions politiques. Pontecorvo remplissait ces conditions.

Quels sont les principaux membres de l'équipe ?

Tout d'abord il y a deux équipes. Elles tournent simultanément et la plupart du temps séparément. Pontecorvo dirige la première, la seconde relève de Montaldo. Les assistants sont l'Italien Morandi et les Algériens Ali Yahia (auteur d'un court métrage *La Question*, d'après le livre de Henri Alleg), Moussa Hadad, Azzedine Ferhi et Mohamed Zinet. Les opérateurs sont tous des Algériens. Le directeur de la photographie est l'Italien Marcello Gatti. Le son est entièrement algérien. Notre but est aussi de faire en sorte que ce film serve la formation de nos metteurs en scène et techniciens. C'est la voie que nous avons choisie pour notre part : faire des films algériens avec des metteurs en scène étrangers et contribuer ainsi à former nos futurs cadres tout en nous assurant des garanties de rentabilité suffisantes.

Comment avez-vous résolu le problème de la figuration ?

Le rôle d'Ali-la-Pointe sera tenu par un jeune journalier qui n'avait évidemment jamais fait du cinéma, Brahim Hadjhadj, d'une trentaine d'années. Yacef Saadi a finalement consenti à jouer son propre rôle... Nous tenons à préciser que le film ne contiendra aucun culte de la personnalité, le seul héros sera le peuple. Cent trente-huit acteurs principaux se détacheront de l'ensemble des trente mille figurants, mais aucun n'occupera l'écran pendant plus de dix minutes.

Quels sont les grandes lignes du scénario ? Suit-il le livre ?

Non. Le livre de Yacef Saadi⁽¹⁾ n'est qu'une base de départ. Le film déborde largement ce cadre. Le fil conducteur, très ténu il est vrai, sera le personnage d'Ali-la-Pointe (haute figure de la résistance dans la *Casbah*, mauvais garçon converti au nationalisme). Le film peut se décomposer en trois temps. La première partie évoquera la bataille d'Alger proprement dite, le colonel Mathieu (Bigeard pour l'état civil et pour l'histoire) mène une répression sans faille contre le F.L.N. en 1958. Cette bataille se termine par la défaite stratégique du F.L.N., à tel point que Bigeard peut affirmer que le « mal » est extirpé à jamais. La plupart des responsables sont arrêtés et exécutés. Ali-la-Pointe est sur le point d'être arrêté le 7 octobre 1957, refuse de se rendre et se fait sauter dans sa cache avec la militante Hassiba ben Bouali. Yacef Saadi est capturé, isolé dix-huit mois, condamné à mort trois fois. Il fera quatre ans de prison avant d'être libéré en 1962. La deuxième partie du film semble donner raison à Mathieu : le F.L.N. est démantelé ; Alger ne bouge plus ou très peu. L'épilogue enfin montre les grandes manifestations musulmanes de décembre 1960 dont la spontanéité surprend le F.L.N. lui-même. Nous tenons à préciser que ce ne sera pas un film anti-français, simplement un film anti-colonialiste ».

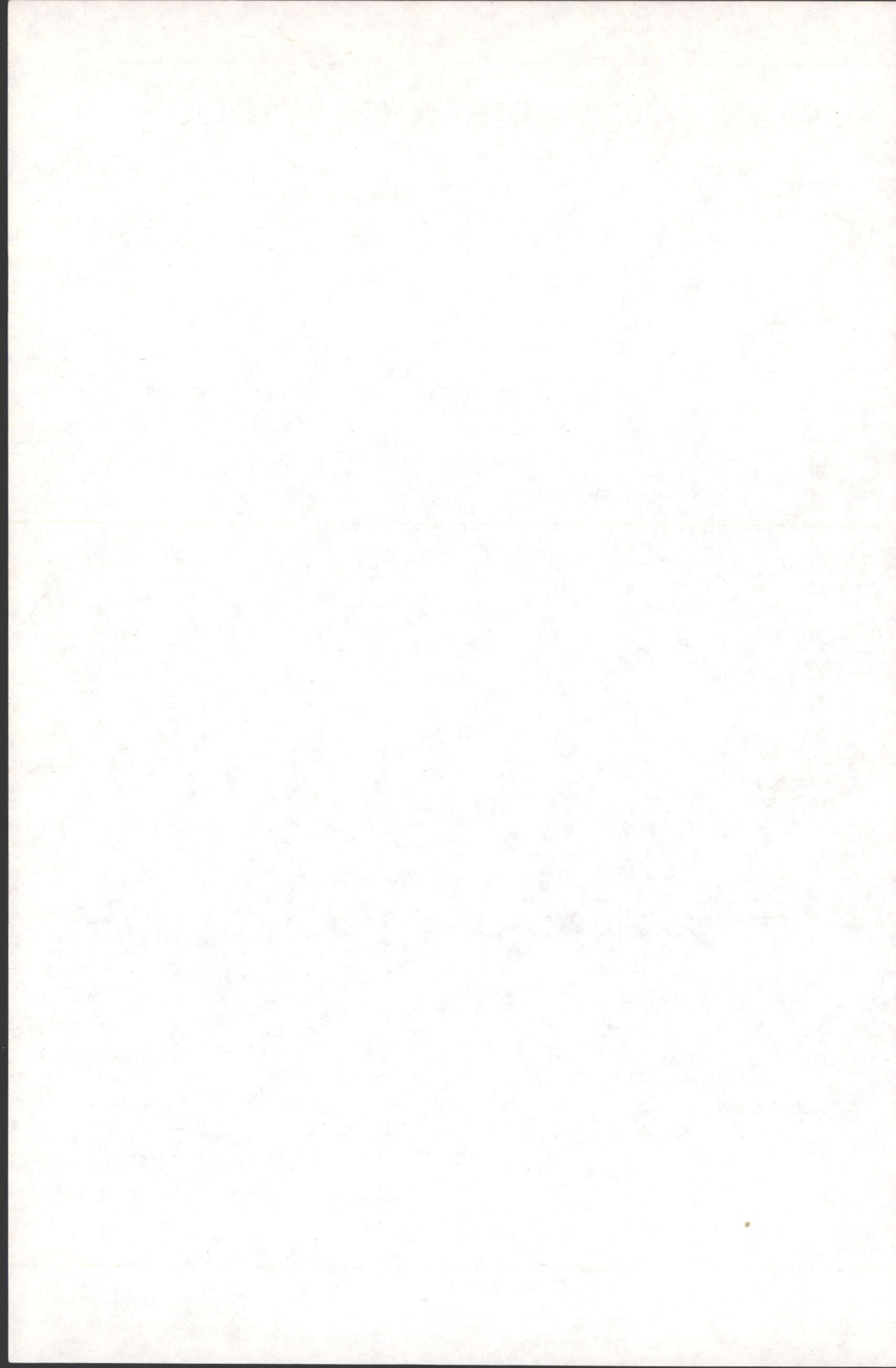
Extraits d'un interview de M. MAOUCHE,

Attaché de presse de la Casbah-Film,
organisme de production fondé par Yacef Saadi.

J.D.

(1) Yacef SAADI, *La Bataille d'Alger*, Paris, Julliard.

INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE



INTRODUCTION BIBLIOGRAPHIQUE À L'ARCHÉOLOGIE INDUSTRIELLE

Rédiger une bibliographie est une entreprise délicate car son auteur est assuré de commettre des omissions toujours impardonnables. Que dire alors d'une bibliographie en matière d'archéologie industrielle! Outre les difficultés inhérentes à la rédaction de tout fichier, le bibliographe est confronté à trois problèmes propres à l'archéologie industrielle. D'abord, les définitions que les auteurs donnent de cette discipline ne sont pas toujours claires et, parfois même, sont contradictoires⁽¹⁾. Aussi nous nous en tiendrons à la définition adoptée par le *Centre d'Archéologie Industrielle* (Bruxelles, janvier 1975) :

« 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 »⁽²⁾.

Ensuite, par définition, l'archéologie industrielle est interdisciplinaire et elle collabore étroitement avec l'architecture, l'urbanisme, l'histoire économique et sociale, l'histoire des sciences et des techniques, etc. C'est dire qu'il est souvent malaisé de distinguer les travaux qui doivent ou non figurer dans une bibliographie consacrée à l'archéologie industrielle *stricto sensu*. Dans notre choix, nous n'avons retenu que les travaux qui faisaient explicitement référence à la notion d'archéologie industrielle définie plus haut. Enfin l'archéologie industrielle est une discipline à portée internationale. Une bibliographie exhaustive des ouvrages anglais en la matière couvrirait déjà des dizaines de pages ! Ici encore un choix s'impose : nous ne retiendrons que quelques ouvrages étrangers de base qui renferment dans la plupart des cas une bibliographie.

Le titre de cet article souligne donc les limites de notre modeste entreprise : loin d'être exhaustive cette bibliographie ne vise qu'à fournir quelques références utiles à celui qui découvre l'archéologie industrielle.

À la lecture des innombrables ouvrages anglo-saxons consacrés à l'archéologie industrielle on finit par identifier cette expression avec le pays qui a vu naître la révolution industrielle. Pourtant la paternité du vocable « archéologie industrielle » revient à un Belge, précurseur éclairé en la matière : René Evrard,

(1) À propos de la controverse qui entoure cette définition cfr: M. BRUWIER, *L'archéologie industrielle. Les réalisations en Angleterre, les débuts en Belgique*, dans la *Revue du Nord*, t. LVI, n° 223, octobre-décembre 1974, p. 479-483.

(2) M. BRUWIER, *Le rôle de l'archéologie industrielle dans l'enseignement de l'histoire*, dans *Cahiers de Clio*, n° 52, 1977, p. 48.

l'auteur de la remarquable *Histoire de l'usine des Venues*⁽³⁾. En effet, dans un numéro de la revue *Les Venues, organe mensuel de la Cie générale des Conduites d'eau à Liège*, daté d'octobre 1950, René Evrard titrait : « Une belle découverte d'archéologie industrielle : le fourneau Saint-Michel »⁽⁴⁾. Depuis 1950, l'archéologie industrielle a fait du chemin, aujourd'hui elle occupe la place qui doit lui revenir dans les disciplines auxiliaires de l'histoire. Qu'on le veuille ou non, elle existe et nul ne peut l'ignorer.

1. Définition et présentation générale de l'archéologie industrielle

L'archéologie industrielle est intimement liée à l'histoire de la révolution industrielle et à celle des sciences et des techniques. A ce propos les ouvrages suivants serviront de bonne introduction :

The Fontana Economic History of Europe, publiée sous la direction de Carlo M. Cipolla :

- t. 3, *The Industrial Revolution*,
- t. 4, *The Emergence of Industrial Societies*,
- t. 5, *The Twentieth Century*,

Londres-Glasgow, Fontana-Collins, 1977.

Histoire générale des techniques, publiée sous la direction de Maurice Daumas :

- t. 2, *Les premières étapes du machinisme*, Paris, P.U.F., 1965.
- t. 3, *L'expansion du machinisme*, Paris, P.U.F., 1968 ;

RUSSO François, *Eléments de bibliographie de l'histoire des sciences et des techniques*, 2^e éd., Paris, Herman, 1969.

FOHLEN Claude, *Qu'est-ce que la révolution industrielle ?*, Paris, Laffont, 1971.

Prochainement notre pays disposera d'une œuvre de synthèse :

Histoire quantitative de la Belgique au XIX^e siècle, sous la direction de Pierre Lebrun.

* * *

BAETENS R., *Krachtlijnen voor een studie van de industriële archeologie, Medelingen van het centrum voor het bedrijfsgeschiedenis*, Universitaire faculteiten Sint-Ignatus Antwerpen, octobre 1974, n° 3, p. 40-45.

BRACEGIRDLE Br., *The Archaeology of the Industrial Revolution*, Londres, Heinemann, 1973, 207 p.

Excellent recueil de photographies consacré aux sites industriels britanniques.

(3) René EVRARD, Armand DESCY, *Histoire de l'usine des Venues suivie de considérations sur les fontes anciennes, 1548-1948*, Liège, Soled, 1948.

(4) Souligné par nous.

BRUWIER Marinette, *L'archéologie industrielle. Les réalisations en Angleterre, les débuts en Belgique*, dans la *Revue du Nord*, t. LVI, n° 223, octobre-décembre 1974, p. 479-492.

Définition, présentation générale, historique de l'archéologie industrielle, avec notes bibliographiques.

BRUWIER Marinette, *Le rôle de l'archéologie industrielle dans l'enseignement de l'histoire*, dans les *Cahiers de Clio*, n° 52, Bruxelles-Liège, 1977, p. 47-51.

Fait allusion aux réalisations récentes en Belgique, notes bibliographiques.

BUCHANAN R.A., *Industrial Archaeology in Britain*, Pelican-Pocket, 1972.

Bien que centré sur la Grande-Bretagne cet ouvrage constitue l'une des meilleures introductions à l'archéologie industrielle (illustrations, cartes, bibliographie, listes de sites et de musées).

BURTON Anthony, *Remains of a Revolution*, Londres, Cardinal, 1975, 255 p., cartes, ill.

Ouvrage de vulgarisation, courte bibliographie, liste de sites et de musées anglais.

COSSONS Neil, *The BP book of Industrial Archaeology*, Londres-Vancouver, David & Charles, 1975, 496 p., ill., cartes, bibliographie, liste de sites et de musées en Grande-Bretagne.

Excellent ouvrage de synthèse en matière d'archéologie industrielle.

HUDSON Kenneth, *Industrial Archaeology*, Londres, John Baker, 1963 ;

HUDSON Kenneth, *Industrial Archaeology. An introduction*, Philadelphie, 1964.

Nous citons ces deux ouvrages parce qu'ils marquent le début des publications anglo-saxonnes en matière d'archéologie industrielle. L'auteur est considéré comme le pionnier de l'archéologie industrielle en Europe.

HUDSON Kenneth, *Industrial Archaeology. A new introduction*, Londres, John Baker, 1976, 240 p., ill., cartes, bibliographie, liste de sites et de musées britanniques.

Excellente introduction remplaçant l'archéologie industrielle dans un contexte historique plus général.

LEWIS M.J.T., *Industrial Archaeology*, dans *The Fontana Economic History of Europe*, t. 3, *The Industrial Revolution*, 1977, p. 574-603.

LINTERS Adriaan, *Industriële archeologie: definities en bemerkingen*, dans *Bouwkundig erfgoed in Vlaanderen*, berichtenblad nr 32, Ministerie van Nederlandse Kultuur, Rijksdienst voor Monumenten- en Landschapszorg, décembre 1977, p. 1-42, ill., bibliographie.

RAISTRICK Arthur, *Industrial Archaeology. An Historical Survey*, Londres, Metuen, 1972, 314 p. ; et St Albans, Paladin, 1973, 314 p.

Avec les ouvrages de Buchanan, Cossons et Hudson, celui-ci constitue les ouvrages généraux de base. Le point de vue de Raistrick sur l'archéologie industrielle diffère des auteurs précédents puisque celui-ci envisage une chronologie très large allant de la préhistoire à l'époque contemporaine.

VAN DEN ABELEN Georges, *L'archéologie industrielle : pourquoi ?*, dans *Mémoires et publications de la Société des Sciences et des Arts du Hainaut*, t. 84, Mons, 1971-1973, p. 195-208, ill., bibliographie.

VAN DEN ABELEN Georges, *L'archéologie industrielle*, dans *Industrie*, 1972, 16 p.

VAN DEN ABELEN Georges, *L'archéologie industrielle*, 2^e éd., revue et augmentée, *Fédération des Entreprises de Belgique*, Bruxelles, 1973, 36 p.

VAN DEN ABELEN Georges, *L'archéologie industrielle, ses objectifs et ses problèmes*, dans la *Revue Générale*, janvier 1973, p. 23-42.

VAN DEN ABELEN Georges, *L'archéologie industrielle : des précisions* ; interview par J. Kother, dans le *Bulletin de la Fédération des Entreprises de Belgique*, 2 (1973), 14 p., ill.

VAN DEN ABELEN Georges, *L'archéologie industrielle*, dans *Architecture/Urbanisme/Design*, revue mensuelle, Aplus 23, nov. 1975, p. 14-36, ill.

Avec ceux de M. Bruwier, les articles de G. Van den Abeelen constituent une présentation très claire et bien documentée de l'archéologie industrielle tant chez nous qu'à l'étranger.

2. Méthodes en matière d'archéologie industrielle

BUCHANAN R.A., *The theory and practice of industrial archaeology*, Bath University Press, 1968.

HUDSON Kenneth. *Handbook for industrial archaeologists*, Londres, John Baker, 1967.

PANNELL J.P.M., *The techniques of Industrial Archaeology*, Newton Abbot, David & Charles, 1974, 200 p.

THIJS A., *Industrial Archaeology as a branch of the study of the history of material culture-some theoretical and methodological considerations*, dans la *Revue Belge d'Histoire Contemporaine*, VI, 1-2, 1975, p. 145-156.

3. Répertoires systématiques de sites et de musées

La plupart des ouvrages et articles présentés plus haut fournissent des listes de sites et de musées présentant un intérêt pour l'archéologue industriel ; cependant Kenneth Hudson et Neil Cossons se sont livrés à une enquête systématique qui donna lieu à la publication de deux guides :

HUDSON Kenneth, *A guide to the industrial archaeology of Europe*, Bath, Adams & Dart, 1971.

COSSONS N. & HUDSON K., *Industrial Archaeologist's guide 1971-1973*, Newton Abbot, 1971 (sic).

4. L'archéologie industrielle en Grande-Bretagne

Les ouvrages présentés ici fournissent généralement une abondante bibliographie qui permettra de poursuivre les recherches.

BUCHANAN R.A., *Industrial Archaeology in Britain*, Pelican-Pocket, 1972.

Monographies par région (éditées par David & Charles, Newton Abbot) :

BUCHANAN R.A. & COSSONS N., *The Industrial Archaeology of the Bristol Region*, 1969.

BUTT John, *Industrial Archaeology of Scotland*, 1966.

HUDSON K., *Industrial Archaeology of Southern England*, 1968.

REES D.M., *Industrial Archaeology of Wales*, 1975.

SMITH D.M., *Industrial Archaeology of the East Midlands*, 1966.

Parmi les autres régions traitées : Cornwall, Dartmoor, Derbyshire, Hertfordshire, Isle of Man, Lake Countries, Lancashire, Peak District, the Tamar Valley. De plus il existe de nombreuses monographies consacrées à une activité industrielle particulière, par exemple :

GALE W.K.V., *The British Iron and Steel Industry*, David & Charles, Newton Abbot, 1967.

RAISTRICK A., *Dynasty of Ironfounders : The Darbys of Coalbrookdale*, David & Charles, Newton Abbot, 1970.

REYNOLDS John, *Windmills and Watermills*, Hugh Evelyn, 1970.

Ouvrage bien documenté et illustré consacré aux moulins à vent et à eau.

WATKINS George, *The Stationary Steam Engine*, David & Charles, Newton Abbot, 1968.

Ouvrage bien documenté et illustré sur les machines à vapeur fixes.

GRIFFIN A.R., *Coalmining*, Longman, 1971.

Parmi les sites, celui d'Ironbridge et de Coalbrookdale, berceau de la métallurgie moderne, est le plus remarquable. Aujourd'hui ce site est transformé en musée géré par *The Ironbridge Gorge Museum Trust* (Ironbridge, Telford, Salop, TF8 7AW, England). Deux livres sont consacrés à ces villages :

COSSONS Neil & SOWDEN Harry, *Ironbridge-Landscape of industry*, Londres, Cassel, 1967. Album de photographies d'excellente qualité.

TRINDER Barrie, « *The most extraordinary district in the world* », Ironbridge, Londres, Phillimore, 1977.

Publié avec le concours du *Ironbridge Gorge Museum Trust* cet ouvrage rassemble les réflexions des voyageurs visitant ces villages industriels aux XVIII^e et XIX^e siècles.

5. L'archéologie industrielle en Belgique

BRUWIER Marinette, *Dans le sillage de l'Angleterre, les débuts de l'archéologie industrielle en Belgique*, dans le *Bulletin trimestriel du Crédit Communal de Belgique*, n° 114, octobre 1975, p. 219-235.

BRUWIER Marinette, *Un ensemble monumental à sauver, un musée à créer : les Ateliers et la Cité ouvrière du Grand-Hornu*, dans le *Bulletin trimestriel du Crédit Communal de Belgique*, n° 83, janvier 1968, p. 23-30.

BRUWIER M., MEURANT A., PIERARD Chr., *Un monument d'archéologie industrielle : les Ateliers et la Cité du Grand-Hornu*, dans *Industrie*, janvier 1968, p. 39-56.

DE VUYST-HENDRIX L.M., *Comment naquirent et disparurent les ardoisières de Oignies-en-Thiérache*, dans le *Bulletin trimestriel du Crédit Communal de Belgique*, n° 94, octobre 1970, p. 189-200.

DUCASTELLE J.-P., *Archéologie industrielle au pays d'Ath : les carrières de Maffle*, dans le *Bulletin du cercle royal d'histoire et d'archéologie d'Ath et de la région*, VIII, n° 41, septembre 1974, p. 366-370.

DUCASTELLE J.-P., *Les carrières de Maffle, un site d'archéologie industrielle au pays d'Ath*, dans le *Bulletin trimestriel du Crédit Communal de Belgique*, n° 111, janvier 1975, p. 35-47.

LAUREYSSSENS Jules, *Les canaux de Belgique*, dans le *Bulletin de la Fédération des Entreprises de Belgique*, septembre 1970, p. 64-67.

LINTERS Adriaan, *Het industriël-archeologisch landschap, Rijksdienst voor Monumenten-en Landschapszorg*, Bruxelles, 1976.

LINTERS Adriaan, *Industriële archeologie-een nieuwe opdracht voor de monumentenzorg*, dans *Natuur en Stedschoon*, 1975, n° 1-4, p. 69-74.

d'OTREPPE de BOUVETTE Henry, *Le schiste ardoisier d'Ardenne septentrionale du moyen âge à l'époque contemporaine*, dans *Centre belge d'histoire rurale*, publication n° 44, Liège-Louvain, 1976, 59 p.

PIERARD Christiane, *Le Grand-Hornu*, dans *Hainaut-Tourisme*, n° 127, avril 1968, p. 39-43.

ROELANTS du VIVIER François, *Bois-du-Luc, une cité industrielle*, dans *La Maison d'hier et d'aujourd'hui*, n° 20, 1973.

STIENNON Jacques, *L'architecture industrielle au XIX^e siècle*, dans *La Wallonie. Le pays et les hommes, lettres-arts-culture*, t. 2, La Renaissance du livre, 1978, p. 577-586.

WEYN Guy, *Les industries d'extraction à Mont-sur-Marchienne sous l'ancien régime*, dans le *Bulletin trimestriel du Crédit Communal de Belgique*, n° 91, janvier 1970, p. 6-14.

6. Actes de colloques, catalogues d'exposition

A propos du colloque d'archéologie industrielle des 26 et 27 mai 1973. Université de l'Etat à Mons, Le Grand-Hornu, dans la *Revue Belge d'Histoire Contemporaine*, IV, 3-4, 1973, p. 515-530.

Après le premier colloque national d'archéologie industrielle, publication de la *Fédération des Entreprises de Belgique*, Bruxelles, 1973, 18 p.

L'Archéologie Industrielle, (Actes du) colloque de Colonster (24, 25, 26 mai 1977) dossier du *Centre d'action culturelle de la communauté d'expression française*, n° 56, mars 1978, 90 p.

Arts et techniques, Exposition itinérante organisée par le Ministère de l'Education nationale, Bruxelles, Ministère de l'Education nationale, Organisation des études, 26-28, boulevard de Berlaimont, à 1000 - Bruxelles, s.d.

Bois-du-Luc, cité vivante : histoire, archéologie, architecture industrielle, publié par le *Centre hennuyer d'histoire et d'archéologie industrielle*, 1976, 56 p.

BRUWIER Marinette, *En marge d'une exposition : perspectives d'avenir de l'archéologie industrielle en Belgique*, dans le *Bulletin trimestriel du Crédit Communal de Belgique*, n° 115, janvier 1976, p. 77-79.

BRAUMAN A., DELEVOY R.L., *Le familistère de Guise ou les équivalents de la richesse*, Bruxelles, Archives d'architecture moderne, 1976.

Colloquium industriële archeologie van Antwerpse haven, Universitaire faculteiten Sint-Ignatius, *Medelingen van het centrum voor bedrijfsgeschiedenis*, n° 4, Anvers, 1975, 68 p.

DUCASTELLE J.-P., *L'industrie de la pierre, de l'ancien régime à nos jours*, Catalogue de l'exposition « L'industrie de la pierre », Maffle, 1976, 112 p.

Mens en Machine 1750-1940/Ontwikkelingen op het terrein van de Industriële in Belgisch- en Nederlands-Limburg, St. Trond, 1976.

Aspects de la révolution industrielle en Wallonie, Musée de la Vie Wallonne, Catalogue de l'exposition présentée en 1977-78, Liège, 1977, 14 p.

Le paysage de l'industrie. Région de Nord-Wallonie-Ruhr, Bruxelles, Archives d'architecture moderne, 1975.

Le règne de la machine. Rencontre avec l'archéologie industrielle, Bruxelles, 1975, 192 p.

Ce catalogue de l'exposition de Bruxelles présente une riche bibliographie et de nombreuses illustrations de sorte qu'il demeure l'ouvrage de base de l'archéologie industrielle en Belgique (on peut encore l'obtenir en s'adressant au *Crédit Communal*, Centre culturel, 44, boulevard Pachéco, Bruxelles).

Les doigts dans l'engrenage ou Ceux qui ont fait tourner Tournai, Catalogue de l'exposition d'archéologie industrielle organisée à Tournai, Tournai, Maison de la Culture, 1977.

Terrils, Catalogue présenté par Georges VERCHEVAL et Michel REVELARD, Bruxelles, Editions Vie ouvrière, 1978, 200 p.

A propos des terrils, cfr DEBEHAULT Claude, *Les terrils de charbonnage du Borinage, Etude de géographie régionale*, dans la *Revue belge de géographie*, 1968, p. 9-57.

7. Quelques ouvrages étrangers concernant l'archéologie industrielle

FÖHL Axel, *Technische Denkmale im Rheinland*, (Landeskonservator Rheinland, Arbeitsheft, 20), Cologne, Rheinland Verlag, 1976, 143 p..

FUCHS J.M. & SIMONS W.J., *Shell-journaal van monumenten van bedrijf en techniek*, Rotterdam, Shell-Nederland, 1976.

Industriële archeologie in Limburg, dans *Studies over de sociaal-economische geschiedenis van Limburg, Jaarboek van het sociaal historisch centrum voor Limburg*, t. XXII, 1977, 48 p. (concerne aussi le Limbourg belge).

PITTIONI Richard, *Studien zur der Industrie-Archäologie*, Vienne, 1968.

SANDE Théodore A., *Industrial Archeology. A new look at the American Heritage*, Brattleboro (Vermont), 1976, 152 p.

SLOTTA R., *Technischer Denkmäker in der Bundesrepublik Deutschland*, Bochum, Das Bergbau Museum, 1975.

8. Revues d'archéologie industrielle

Dans le domaine de l'archéologie industrielle, la France occupe depuis longtemps une place importante par l'intérêt qu'elle porte à l'histoire des techniques et à celle des industries. Le *Conservatoire national des Arts et Métiers* et l'*Ecole pratique des Hautes Etudes en Sciences sociales* ont créé un *Centre de Documentation d'Histoire des Techniques* (292, rue Saint-Martin, 75141 Paris CEDEX 03) qui a entrepris la publication d'une brochure : *L'archéologie industrielle en France*, mars 1978, 27 p.

D'autre part, sur le site du Creusot-Montceau-les-Mines, s'est créé en 1972 un Musée de l'homme et de l'industrie qui est devenu l'*Ecomusée de la communauté : Le Creusot-Montceau-les-Mines*. Celui-ci publie depuis novembre 1977 un *Bulletin du Centre de recherches sur la civilisation industrielle* (Ecomusée de la Communauté, Château de la Verrerie-B.P.53- 71202 Le Creusot Cédex). Ce bulletin présente un état des recherches, les activités en cours (notamment en matière d'archéologie industrielle) et des informations (bibliographiques entre autres).

Le célèbre musée munichois des techniques publie une revue trimestrielle qui présente régulièrement des articles intéressant directement l'archéologie industrielle :

Kultur & Technik. Zeitschrift des Deutschen Museums München.

En Angleterre :

- de 1964 à 1965 : *The Journal of Industrial Archaeology*, The Lamberde Press, Sidcup (Kent) ;
- à partir de 1966 jusqu'en 1975, cette revue prit le titre suivant : *Industrial Archaeology. The Journal of the History of Industry and Technology*, David & Charles, Newton Abbot ;
- depuis 1976 : *Industrial Archaeology Review*, revue dirigée par l'*Association of the Industrial Archaeology* et publiée par Oxford University Press.

L'*Association of the Industrial Archaeology (A.I.A.)* publie également un bulletin d'information (A.I.A., The Warfage, Ironbridge, Telford, Salop TF8 7AW, England).

Aux U.S.A., depuis l'été 1975 :

I.A. The Journal of the Society for Industrial Archaeology, publié par *The National Museum of History and Technology Smithsonian Institution*, Washington DC 20560, U.S.A.

En Belgique, le *Centre d'Archéologie Industrielle* à Bruxelles publiait un bulletin d'information bilingue dont le dernier numéro est paru en avril 1976 (premier numéro en janvier 1975).

Cette année, l'*Association des Ingénieurs diplômés de l'enseignement supérieur technique de l'Etat de Bruxelles* publie depuis mars 1978 une revue trimestrielle bilingue consacrée à l'histoire des techniques mais également à l'archéologie industrielle :

Technologia Bruxellensis. Histoire des techniques. Archéologie industrielle, (rue du Mail, 51, 1050 Bruxelles). Outre des articles de fond la revue présente des comptes rendus d'ouvrages et des informations sur les musées et les collections consacrés aux techniques et à l'archéologie industrielle.

En Flandre, le *Werkgroep voor industriële archeologie der Rijks Universiteit Gent (W.I.A.R.U.G.)* publie un petit bulletin d'information (8 numéros par an).

Le 1^{er} mai de cette année s'est constitué à Gand un nouveau groupe d'archéologie industrielle intitulé : *Vlaamse Vereniging voor industriële archeologie (V.V.I.A.)*, (Postbus 30 - Kantoor Gent 12, 9000 - Gent). Ce groupe a publié un bulletin trimestriel dont le premier numéro est sorti cet été.

René LEBOUTTE,
Licencié-agrégé en histoire,
Liège, le 20 juillet 1978

A PROPOS DES...

Objectifs

D'HAINAUT Louis, *Des fins aux objectifs de l'éducation*, coll. « Education 2000 », dirigée par G. DE LANDSHEERE, Paris-Bruxelles, Nathan-Labor, 1977.

« L'éducation est une entreprise trop fondamentale pour qu'on puisse accepter le risque de l'aborder sans avoir conçu un projet de l'action pédagogique et de la conclure sans avoir vérifié qu'elle a porté ses fruits » (p. 17). D'où cet ouvrage qui démontre les relations entre les *fins*, les *buts* et les *objectifs* de l'éducation. Ces termes interchangeables dans le vocabulaire courant désignent en effet des réalités différentes pour les psychopédagogues... et dans une certaine mesure pour les professeurs que nous sommes. Il faut entendre par *fins* ce qui relève de la politique éducative conçue par le pouvoir politique ; elles sont le plus souvent traduites en déclarations d'intention. Les *buts* sont établis par ceux qui ont la gestion de l'éducation : ils ont pour conséquences l'élaboration de plans d'actions, de programmes qui, — je me permets de le signaler à l'auteur, — ne sont plus seulement des points de la matière assortis de quelques considérations méthodologiques mais qui incluent largement « les activités, les savoir-faire, les compétences » voire même « les savoir-être » (p. 21) à promouvoir en fonction même des fins de l'éducation (exemple : *Etude du milieu naturel, humain et technique*, Programme provisoire du premier degré (12-14 ans) de l'enseignement secondaire rénové) ; à ma connaissance les programmes où l'histoire intervient se rapprochent de plus en plus des « programmes pédagogiques opérationnels », voire des *curricula*. Les *objectifs* enfin sont établis soit à l'intérieur d'une « matière », soit dans une perspective interdisciplinaire : ils sont atteints au travers de séquences d'enseignement, — ce terme me paraissant plus correct que celui de « leçons », — conçues par le professeur ou l'équipe de professeurs.

L'auteur présente ensuite un modèle des actes intellectuels largement inspiré de Bloom, de Guilford, de Gagné et de travaux personnels antérieurs dans le but non pas tellement de « produire des objectifs opérationnels mais surtout de définir des composantes opérationnelles d'objectifs ». Le modèle fournit un cadre qui organise les rapports entre l'activité intellectuelle de l'élève et la matière. De plus il envisage un objectif pédagogique comme un complexe où les domaines cognitif, affectif, sensoriel et moteur sont plus ou moins représentés. Nous voici loin de la parcellisation de certaines taxonomies qui commencent à être largement utilisées en Belgique : Bloom pour le domaine cognitif, Bloom et Krathwohl pour le domaine affectif, Mager,... Sont ensuite analysées les différentes composantes des opérations cognitives et les domaines qui peuvent solliciter l'objet et le produit à l'occasion d'un acte intellectuel.

L'ouvrage devient ensuite plus difficile à lire. Une compréhension approfondie n'est possible que si des concordances, possibles ou non, sont établies entre les schémas proposés et les disciplines relevant des sciences humaines. C'est donc par une équipe de praticiens que l'ouvrage devrait être analysé, décortiqué, éventuellement appliqué à des situations d'enseignement. J'épinglerai cependant dans le long chapitre relatif à la typologie les paragraphes concernant l'accessibilité des données, leur fiabilité, leur stabilité (p. 284 et sv.).

Un livre utile, parfois trop peu explicite pour les lecteurs qui n'ont pas lu tous les ouvrages consacrés aux taxonomies et à leurs incidences pédagogiques, et qui ne donne pas les indications suffisantes (titres précis, pages) pour compléter l'information, à lire cependant et à méditer. Des idées à appliquer dans un enseignement rénové de l'histoire, ou mieux des sciences humaines liées aux moyens de communication et au développement de la personnalité des élèves.

M. H.

CREUTZ Ghislain, *Comment sélectionner et atteindre des objectifs valides, Propositions concrètes*, B. 4000, Liège, (29, En Hors-Château), Centre de Recherche didactique et pédagogique (C.R.D.P.), 1978.

Cheminant lentement en Belgique les théories liées à la définition et à l'opérationnalisation des objectifs pédagogiques provoquent des réflexions, des séminaires⁽¹⁾ et des publications comme par exemple celles de V. et G. de Landsheere, de L. Vandeveldel⁽²⁾, plus récemment de L. D'Hainaut⁽³⁾ et plus récemment encore le présent ouvrage.

Résolument pragmatique, ce dernier est le résultat de nombreuses lectures relatives au sujet et d'expériences réalisées. Il pose clairement le problème de la validation des objectifs tant cognitifs que socio-affectifs à assigner aux tâches éducatives, notamment au niveau de l'enseignement secondaire.

Après avoir défini les buts de l'éducation et, à la suite de Mager⁽⁴⁾, résumé les critères classiques à respecter lors de la formation d'objectifs pédagogiques, — se placer au point de vue de l'élève, exprimer l'objectif en termes de comportements observables, préciser les conditions dans lesquelles sera placé l'élève pour manifester la maîtrise souhaitée, expliciter les critères d'évaluation de la performance —, l'auteur propose et développe les critères suivants :

1. L'objectif envisagé s'intègre-t-il dans un objectif à long terme lui-même dûment validé ?

(1) Voir ci-avant, p. 35-50, les articles relatifs au séminaire résidentiel qui s'est tenu au domaine du Rond-Chêne à Esneux en mai 1978 et dont les thèmes étaient la formulation des objectifs pédagogiques et l'évaluation des élèves en fonction de ces derniers ; — Voir aussi *Approche pour une définition des objectifs propres à l'Etude du milieu (histoire, géographie, sciences naturelles)*, Colloque du Rond-Chêne, 14-15-26 mars 1977, dans les *Cahiers de Clio, Sciences de l'homme et de son environnement*, n° 51, p. 60-93, Bruxelles-Liège, Centre de la pédagogie de l'histoire, 1977.

(2) V. et G. DE LANDSHEERE, *Définir des objectifs de l'éducation*, Liège, Thone, 1976 ; — L. VANDEVELDE et R. VAN DER ELST, *Pratique scolaire et définition des objectifs de l'enseignement*, Bruxelles, Labor, 1975.

(3) Voir ci-dessus.

(4) R.F. MAGER, *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Paris, Bordas, 1975 (Edition en langue anglaise, 1962).

2. L'objectif examiné n'est-il pas déjà atteint ?
3. L'objectif considéré est-il adapté en fonction :
 - 3.1. du niveau de maturation ?
 - 3.2. des prérequis ?
4. L'objectif envisagé mérite-t-il priorité en fonction d'un des trois sous-critères suivants ?
 - 4.1. Le fait de constituer un prérequis pour un apprentissage dûment validé par le crible de la sélection.
 - 4.2. L'étendue relative du champ d'exploration de l'apprentissage envisagé.
 - 4.3. La valeur capitale occasionnelle que représente l'acquisition envisagée.
5. L'objectif projeté est-il ou pourra-t-il être rendu significatif aux yeux des élèves ?
6. L'objectif et sa méthodologie envisagés aboutiront-ils à une compétence terminale stable ?
7. Le coût de l'objectif considéré est-il proportionnel à son champ d'exploitation ultérieur probable ? Et si oui, la compétence terminale souhaitée ne peut-elle être acquise par des moyens moins coûteux ?

Au fil des pages, le professeur d'histoire s'interrogera sur les raisons d'enseigner la Guerre de Cent Ans, se rendra compte du coût de certaines activités à basse validité, des objectifs à poursuivre, — ou du moins de certains d'entre eux, — il pourra s'inspirer de stratégies méthodologiques diverses, impliquant notamment l'interdisciplinarité, se familiariser avec les objectifs socio-affectifs bien expliqués (p. 135), etc.

Au total, un livre d'une lecture facile, illustré de nombreux exemples dont plusieurs sont repris dans le domaine de l'enseignement de l'histoire. Il rendra bien des services aux professeurs attentifs à ces problèmes, c'est-à-dire à tous !

M. H.

Mouvements paysans

LABROUSSE E., DEMARCO D., DHONDT J. et autres, *Les mouvements paysans dans le monde contemporain*, 3 vol., Naples, I.S.M.O.S., via Partenope 36, 1976.

La *Commission internationale d'histoire des mouvements sociaux et des structures sociales*, organisme affilié au *Comité international des sciences historiques*, nous livre dans ces trois forts volumes la contribution de quelque trente-huit rapports et communications représentant l'effort de recherche historique de trente-quatre pays et de quarante-sept auteurs issus de tous les coins du monde pour évoquer, préciser, illustrer un des aspects les plus cruciaux, encore que non encore exposé dans un même *corpus* de cette écrasante majorité des hommes qui depuis des millénaires tire notre subsistance de l'agriculture. Les deux premiers volumes traitent spécialement de l'Europe, y compris l'U.R.S.S., le troisième de l'Asie, des deux Amériques et de l'Afrique du Nord, réduite à la Tunisie.

Les mouvements paysans dont les violences n'ont cessé de secouer le déroulement des temps prennent une signification plus précise lorsque débute l'emprise capitaliste.

Fondé sur les rapports présentés par les divers pays participants, le rapport général destiné au XIII^e Congrès organisé à Moscou en 1970 se fonde sur l'état des questions durant la période quinquennale précédente. Il a depuis lors donné une impulsion dont les résultats sont visibles dans la production des centres d'histoire rurale.

Nous trouverons ces mouvements ici rassemblés et classés en quatre catégories :

1. Les mouvements paysans dirigés contre la féodalité à la fin du XVIII^e siècle et au début du XIX^e siècle.
2. Les mouvements paysans dans le cadre de l'agriculture et de la société traditionnelle.
3. Les mouvements paysans visant à adapter l'agriculture à l'économie de marché.
4. Les mouvements paysans liés aux mouvements nationaux.

Des conclusions sont tirées sous forme de : *Réflexions sur les mouvements paysans et les révolutions au XX^e siècle.*

Enfin, Pierre Vilar traite à part des *Mouvements paysans en Amérique latine.*

Sous la plume érudite d'Albert Soboul, la Révolution française se trouve évidemment à une place éminente. Mais il précise aussi la notion controversée de féodalité. A la fin de l'ancien régime, le terme *féodalité* n'évoque pas une abstraction juridique liée à un système défunt, mais une réalité vécue et durement ressentie encore par le paysan soumis aux servitudes de ce que Camille Desmoulins appelait le *complexum feudale*, c'est-à-dire un ensemble de droits, d'usages et de contraintes obérant lourdement le labeur et donc la vie du travailleur dont la surexploitation assure le bien-être du propriétaire du sol bénéficiaire du pouvoir économique, de la prépondérance sociale et du prestige local.

On trouve jusqu'aujourd'hui dans des formes et avec des fortunes diverses selon les lieux des exemples de ces types de rapports que les marxistes classent dans la catégorie du *féodalisme*. Ici, par exemple en France, la servitude frappe davantage la terre, là-bas, par exemple en Russie, la servitude frappe davantage la personne. Deux modèles de libération prévalent, le modèle français lorsque l'émancipation vient de la base ; le modèle prussien, lorsqu'elle vient du sommet. Dans les deux cas, elle aboutit généralement à renforcer la force de la bourgeoisie, principale bénéficiaire des mutations.

La nuit du 4 août 1789, et l'utilisation qu'on en a faite dans l'enseignement jusqu'ici, illustre bien l'équivoque de l'abolition des droits féodaux si l'on ne prend pas la précaution de faire découvrir que pour les petits paysans, elle fut une véritable opération blanche après laquelle les contraintes sont toujours aussi lourdes, même si elles sont d'une autre nature. Le plus grand nombre des fermiers et des métayers était bien incapable de racheter ces droits en raison de la charge qu'ils représentent. Il faudra de fait quatre années de jacquerie et d'opposition

sporadique pour que le 17 juillet 1793, les montagnards obtiennent le brûlement des titres féodaux. Mais seuls les bourgeois triomphent dans la mesure où les structures féodales abolies d'en bas par une véritable révolution agraire manquée, le terrain se trouve déblayé pour l'établissement d'un Etat centralisateur dont ils contrôlent les rouages, les chouanneries le démontrent.

Venue d'en haut, l'abolition en Prusse sauvegarde essentiellement les prérogatives de l'Etat et des *junkers*, tandis que dans le Japon du *Meiji* le bénéfice revient aux grands propriétaires. Quant à la Russie on sait où conduisit finalement le rachat du servage décrété par le tsar en 1861.

Dans le cadre de l'agriculture traditionnelle, les mouvements paysans peuvent être liés à la conjoncture écologique, climatique, économique (troubles de subsistance, millénarisme, banditisme), à la résistance aux empiétements de l'Etat ou du pouvoir (insoumission des conscrits, anti-fiscalité), à la défense des usages communautaires (*enclosure riots*, exploitation du communal) ou encore à l'accès de la terre (hostilité envers les citadins et les étrangers). Ce dernier point est lié aux mouvements de libération nationale dans le cadre d'un anti-colonialisme dont l'origine peut remonter loin.

Dans le monde industriel, l'agriculture cherche à conserver sa place d'abord et souvent sous la direction des notables traditionnels habiles à maintenir leur influence en faisant la part du feu, plus tard sous la pression de forces diverses soit autonomes, soit étatiques, soit politiques agrariennes.

Selon les lieux, tantôt l'agriculture s'est mise au diapason de l'industrie et l'exploitation rurale, comme aux U.S.A. et en partie dans la C.E.E., tourne à usine ; tantôt le paysan est toujours à la recherche de la terre dans une situation de dépendance et de semi-servage ; tantôt les séquelles de la colonisation obèrent encore les populations rurales politiquement indépendantes cependant.

Dans le rapport établi pour la Belgique par Jean Craeybeeck nous épingleons quelques constatations. La paysannerie flamande apparaît comme plus exploitée que la wallonne dans la mesure où elle occupe les terres les meilleures qu'elle cultive comme fermier ou métayer au bénéfice de propriétaires très exigeants et peu nombreux : 52% des terres belges sont propriété de 10.000 personnes. La productivité de l'agriculture belge est donc liée au poids du sur-travail rémunérant la rente foncière. La culture de la pomme de terre dès le XVIII^e siècle a permis de vendre les céréales à l'étranger et de consacrer de l'espace aux cultures industrielles de lin, de colza, de betterave à sucre. Une activité d'appoint sous forme d'industrie à domicile ou de salariat saisonnier est indispensable à la survie. Inversement l'exploitation d'un lopin de terre pèse sur la rémunération des ouvriers d'industrie de qui ainsi les faibles exigences salariales favorisent l'expansion industrielle face à la concurrence étrangère. Ainsi tel le célèbre catoblépas des Anciens, le paysan se nourrit de sa propre substance ce qui fait de lui un être fruste, ignare, sournois, superstitieux, rendu méfiant par des siècles d'exploitation, comme en témoigne par exemple Cyrille Buysse en milieu flamand. Certes le gros du système féodal s'est dilué déjà au XVIII^e siècle, mais il en subsiste des traces dans les baux et surtout dans les baux verbaux ou usages locatifs jusqu'au XX^e siècle. La petite exploitation domine avec toutes les conséquences dues à la marginalité sans que cependant soient observées des attitudes réelle-

ment révolutionnaires sauf dans certains mouvements favorables aux Autrichiens lors de la révolution brabançonne, trop portée à rétablir les privilèges, ou lors de la guerre des paysans qui, outre la réaction classique face à la conscription, pourrait être liée à un certain millénarisme exacerbé par la proscription des prêtres catholiques, protecteurs et tuteurs traditionnels des paysans à qui ils font accepter l'inévitable au nom de la religion.

La fin du XIX^e siècle, par suite de la grande crise agraire des années 1880, amène les notables catholiques à susciter des organismes de défense corporatistes comme le *Boerenbond* dont le poids évitera aux paysans la tentation du socialisme d'ailleurs trop axé en Belgique sur les revendications ouvrières. L'aile agrarienne du parti catholique sauvegardera ainsi les intérêts des propriétaires jusqu'aux années 1930. La population active actuellement employée dans le secteur primaire ne représente plus en Belgique que 5% de l'ensemble, mais l'explosion de fureur dont témoignèrent en 1971 les émeutes contre le plan Mansholt montre à suffisance la force explosive accumulée depuis des millénaires dans cette catégorie sociale prise dans son rêve de terre mais écartelée toujours entre la carotte et le bâton. Les problèmes se déplacent mais ils ne sont pas résolus pour autant.

Placé sous le signe de feu Jan Dhondt, auteur du remarquable rapport de synthèse exposé lors du Congrès de Moscou, ce monument apparaît avec ses données chiffrées, avec ses questions en suspens, avec ses orientations de recherche à la fois comme un môle pour promouvoir les recherches, comme un phare pour illuminer notre connaissance scolaire du monde social où nos élèves seront appelés à vivre et comme un mémorial célébrant la générosité et la compétence de notre distingué compatriote, historien social éminent et ami incomparable.

R.V.S.

NOTES ET GLANURES

COLONISATION

ROLLAND J.-F., *Le grand capitaine*, Paris, Grasset, 1976.

L'auteur qui a lu les témoignages et étudié les archives (carnets de route, correspondance privée, rapports officiels, télégrammes, etc.) a reconstitué jour par jour la marche de la mission Voulet-Chanoine dont les membres devinrent « les réprouvés » ainsi que celle de ceux qui furent chargés de les retrouver à tout prix. Cette mission, contemporaine de Fachoda et de l'affaire Dreyfus, a parcouru la région du lac de Tchad en incendiant, en assassinant, en détruisant pour l'honneur de la France. Et elle n'a pas reçu, en fin de compte, cet honneur auquel ses officiers, sacrifiant leur propre corps, croyaient.

L'auteur affirme : « Ni réquisitoire, ni plaidoirie, cet ouvrage peut affirmer sincèrement : ce fut ainsi dans l'horreur comme dans l'expiation ».

Cet ouvrage nous fait découvrir une fois de plus combien de vies furent massacrées, de populations attaquées au nom de cette colonisation pour laquelle des hommes, des militaires se sacrifiaient.

J. D.

LAURENT J., *Histoire égoïste*, Paris, La Table ronde, 1976.

Né entre l'armistice et la paix, le 5 janvier 1919, l'auteur nous raconte son enfance, ses souvenirs. Il s'agit, dit-il, d'un bilan, d'un itinéraire intellectuel à travers Munich, Vichy, la libération, la guerre d'Algérie, le Vietnam. L'auteur se veut à la fois historien, philosophe et moraliste. Son livre n'intéressera cependant les historiens que par une certaine vue des événements qu'il a connus.

J. D.

Ecrivains marocains, Du protectorat à 1965, Présentation et traduction de l'arabe par N. FOUIMI, A. KHATIBI et M. KABLY, Paris, Sinbad, 1976.

Les traducteurs présentent trois générations d'écrivains qui se classent suivant les mouve-

ments suivants : tradition et réforme, nationalisme et modernisme, recherche de l'être et idéologie. Le livre se termine par une question qui nous semble de la plus haute importance : « Sur quelles bases doit-on construire une nouvelle culture marocaine, en cette fin du XX^e siècle ? ».

Le Maroc politique de l'indépendance à 1973, Textes rassemblés par C. PALAZZOLI, Paris, Sinbad, 1976.

Cet livre comble une lacune : il rassemble des textes, documents, discours, déclarations d'hommes politiques de différentes tendances. Une longue introduction sur la monarchie marocaine précède les documents parmi lesquels on ne trouve pas les premiers textes de l'extrême-gauche marocaine. Le recueil est complété par une minutieuse chronologie des événements politiques marocains et par une bibliographie.

Un bon instrument de travail.

J. D.

FRANCE

MABIRE Jean et RAGACHE Jean-Robert, *Histoire de la Normandie*, Paris, Hachette, 1976.

Sur un ton plaisant, de lecture agréable, sans souci d'érudition mais fort préoccupés de souligner les caractères particuliers de cette région de la France, les auteurs montrent le rôle éminent qu'ont joué les occupants nordiques dans la formation du royaume de France. Il n'est question que pour mémoire de l'aventure britannique et les siècles postérieurs au XVI^e sont traités de façon fort sommaire à l'exception du renouveau régionaliste. Cette province, prospère, s'est confortablement accommodée de la mainmise royale d'abord, centrale ensuite, après avoir mené une politique marquée par un souci d'autonomie contrarié par les querelles entre grands lignages et les retournements d'alliance avec le roi de France. La mentalité nordique influence profondément le comportement des habitants d'avantage portés à l'action que préoccupés de salut. La toponymie, le vocabulaire local, les comportements sociaux en témoignent, telle la grande liberté des filles conformément au *more danico* où la bâtardise n'est pas une tare. L'intérêt de la thèse présentée ici est de considérer les Nordiques dans leur cadre politique et culturel,

agissant non pas en barbares pilliers, mais selon le plan politique de la riposte païenne à l'offensive évangélisatrice des Carolingiens. La compréhension des phénomènes gagne à respecter les parties en présence, ce que ne font pas toujours nos manuels obnubilés par la prière : « De la terreur des Normands protégez-nous Seigneur ! ».

Marque de désapprobation de l'autorité arbitraire, le « haro » normand baptise la « harelle » que dénonce Philippe de Beaumanoir et qui désigne l'acte de refus de travail pour obtenir justice.

L'histoire tumultueuse de ce pays déchiré entre Français et Anglais accentue la méfiance que les habitants, de souche autre, opposent aux « horsains » (étrangers) d'où le « peut-être bien que oui, peut-être bien que non » et l'amour que le Normand porte à son pays : « J'irai revoir ma Normandie », dont il assure l'éclat par ses actes. Il est dommage que les auteurs saturés de nationalisme n'aient pu s'empêcher d'introduire une comparaison oiseuse entre Drieux de la Rochelle, Normand favorable au nazisme, et le capitaine Goderville (Jean Prévost), autre Normand fusillé par les nazis au Vercors. Face cachée d'un nationalisme réactionnaire ? et primaire !

R.V.S.

Histoire de Nice et du pays niçois, publié sous direction de M. BORDES, coll. « Univers de la France et des pays francophones », Toulouse, Privat, 1976.

Les éditions Privat continuent la publication des ouvrages de la collection *Univers de la France et des pays francophones*. Ce dernier tome fait partie de la série « Histoire des villes », collection dirigée par Philippe Wolff, et en constitue le 35^e volume. Comme la plupart des provinces et des régions, le pays niçois a varié dans le temps, depuis la préhistoire à nos jours. Fondation phocéenne de Marseille, Nice deviendra romaine et subira toutes les vicissitudes de la région méditerranéenne.

L'ouvrage est illustré de documents nombreux et intéressants — photographies, plans, schémas, graphiques, etc... Il n'est guère utilisable dans les classes de l'enseignement secondaire belge et c'est dommage. Ce volume sera utile à ceux qui veulent mieux connaître cette région française qui n'est pas seulement vivante par le festival de Cannes, les vacances le long de la Côte d'Azur et les souvenirs de la Belle Epoque.

Espérons que, bientôt, le volume « documents » sera mis en circulation.

P.B.

DANSETTE Adrien, *Naissance de la France moderne, Le second Empire*, Paris, Hachette, 1976.

Dans le milieu du XIX^e siècle, la France perpétue encore une économie vieillie où la voile, la diligence, la lampe à l'huile, la monnaie métallique sont les ressorts de l'activité nécessairement à la traîne derrière un monde anglo-saxon en plein essor. En France, « on n'a pas de pétrole, mais on a des idées » affirme l'opinion publique. De fait dès le début du XIX^e siècle, Saint-Simon et son école exaltaient l'organisation du travail et lançaient une somme d'idées reprises par leurs adeptes pour réaliser la mutation de la seconde moitié du siècle, tant en France que dans le monde. C'est l'époque de la bourgeoisie triomphante, de l'explosion machiniste, de la prospérité liée aux grandes voies de communication et aux moyens financiers puissants basés sur la banque et le crédit. Louis-Napoléon Bonaparte trouve dans la lecture de Saint-Simon les sources d'inspiration de sa politique bancaire axée sur le *Crédit mobilier*, le *Crédit foncier*, le *Crédit industriel et commercial*, le *Crédit lyonnais*, la *Société générale*. Celle aussi de sa politique des transports, avec le déploiement ferroviaire et le lancement des transports maritimes à vapeur. Celle de sa politique sociale avec les travaux d'urbanisme politico-sanitaire du baron Haussmann, grand animateur de l'industrie du bâtiment, donc de toute l'industrie selon le proverbe : « Quand le bâtiment va, tout va ». Celle enfin de sa politique commerciale par l'abaissement des tarifs douaniers et la relance du commerce. En vingt ans, la France va prendre un élan économique-social moderne, sans pour autant atteindre au niveau anglo-saxon. La chute de Napoléon correspond dans les années suivantes avec une période de ralentissement du développement explicable par l'assimilation des données nouvelles imposées de façon si cavalière. Un livre de vulgarisation érudite, plaisant à lire, bourré de données précieuses.

R.V.S.

BERSTEIN Serge, *Le 6 février 1934*, coll. « Archives », Paris, Gallimard, 1975.

Comme d'habitude cette excellente petite collection nous présente plusieurs textes commentés, ici sur les événements de 1934. Cette fois cependant le livre n'est pas toujours clair ou du moins il nécessite de la part du lecteur une bonne information sur le sujet. Et, comme le souligne l'auteur lui-même, un sentiment d'incertitude ne se dissipe pas après la lecture du livre.

J. D.

JAMET Claude, *Notre front populaire, Journal d'un militant, 1934-1939*, Paris, La Table ronde, 1977.

Journal d'un homme généreux, militant du front populaire, qui n'écrit pas « l'histoire » de celui-ci. Le récit nous fait connaître ses combats, ses difficultés, ses réticences, ses amitiés, ses enthousiasmes, ses déceptions. Pour l'auteur le livre doit servir de rappel au souvenir des anciens et être un appel aux cadets. Il se termine par une déception car la guerre 1939-1945 commence et cela malgré l'espoir qu'avait mis l'auteur dans la politique pacifique, ou pacifiste, de certains socialistes. Mais cette déception cache cependant un espoir : au revoir à « notre front populaire » mais espérance et confiance dans un autre avenir.

J. D.

SIMENON Georges, *A la découverte de la France*, coll. « 10/18 », Paris, Union générale d'éditions, 1976.

Une France à travers les articles ou les souvenirs de ce romancier qui fut aussi apprenti journaliste et qui nous raconte cette France de la paix, cette France de l'après-guerre, cette France des scandales, cette France de 1936, de 1939.

En journaliste bien entendu, non en historien, il nous apprend le quotidien, ce quotidien que les historiens ne nous livrent pas toujours mais qui est indispensable pour comprendre l'histoire, pour être, peut-être et surtout, historien.

J. D.

BOUISSOUNOUSE Janine, *La nuit d'Autun, Le Temps des illusions*, Paris, Calmann-Lévy, 1977.

Ce livre a été rédigé à partir du journal que l'auteur a tenu depuis 1923. Issue d'une famille bourgeoise anticléricale, Janine Bouissounouse a eu l'occasion de se lier d'amitié avec Paul Eluard et André Malraux ; elle a fait de la résistance et connu des Allemands anti-nazis ; elle a voyagé en Europe de l'Est et a séjourné en Italie au lendemain de la seconde guerre mondiale ; elle a fréquenté les milieux communistes français. C'est son itinéraire personnel et un témoignage sur l'histoire contemporaine qu'elle rapporte dans ce livre d'une lecture agréable qui pourrait être mis dans les mains des élèves des dernières années de l'enseignement secondaire à condition de situer les faits rapportés dans leur contexte historique et littéraire.

M. H.

MARXISME - SOCIALISME - RÉVOLUTIONS

JAKUBOSWKI Franz, *Les superstructures idéologiques dans la conception matérialiste de l'histoire*, Nouvelle édition corrigée et augmentée, Paris, Etudes et documentation internationales, 1976.

Au moment où était engagé, sous la pression de Staline, le dramatique processus du « socialisme dans un seul pays » avec son cortège de violences et d'épuration des oppositions tant bourgeoises que communistes, Franz Jakubowski préparait puis soutenait à Bâle, en 1935, cette thèse de doctorat en sciences politiques par laquelle il tentait de rendre à la pensée de Karl Marx sa véritable dimension, celle de la forme moderne de l'humanisme classique. Polonais, né en 1912, établi à Dantzig, il milite comme marxiste au S.A.P. (Parti ouvrier socialiste) à Breslau, puis rejoint les troskistes avant d'être condamné comme animateur de la Ligue spartakiste dantzigoise par la justice du gouvernement nazi de cette ville.

Le mérite de cette œuvre est de restituer dans sa clarté la pensée originelle de Marx trop souvent adultérée par ses épigones qui la transforment en dogme sclérosé comme par ses adversaires qui la caricature pour mieux la pourfendre.

La thèse centrale est celle-ci : « l'unité du sujet et de l'objet, de la conscience et de l'être, trouve son expression dans l'unité de la théorie et de la pratique, dans la liaison du marxisme au mouvement ouvrier ». On connaît sur ce point la position hégélienne pour qui l'histoire devient une sorte d'épopée fantastique, le champ de développement de l'Esprit, « la plus haute définition de l'Absolu ». Marx critique cette action imaginaire d'un sujet imaginaire et met en avant l'action réelle des sujets réels, les hommes concrets. Pour lui : « L'histoire ne fait rien, elle ne possède pas d'énormes richesses, elle ne livre pas de combats. C'est au contraire l'homme réel et vivant qui fait tout cela, qui possède tout cela, qui livre tous les combats ; ce n'est pas l'histoire qui se sert de l'homme comme moyen pour réaliser ses fins, comme si elle était une personne à part ; elle n'est que l'activité de l'homme qui poursuit ses fins à lui » (*La Sainte famille*). Touchant l'unité de la nature et de l'homme, Marx déclare : « Nous ne connaissons qu'une seule science, celle de l'histoire. L'histoire peut être examinée sous deux aspects. On peut la scinder en histoire de la nature et en histoire des hommes. Les deux aspects, cependant, ne sont pas séparables : aussi longtemps qu'existent les hommes, leur histoire et celle de la nature se conditionnent

réciroquement » (*L'Idéologie allemande*). Ainsi, la liberté est la nécessité comprise. C'est la découverte par l'homme des lois de la nature et l'utilisation sociale de celles-ci aux fins d'épanouissement de chacun : « Les hommes font leur propre histoire, quelque tournure qu'elle prenne, en poursuivant chacun leurs fins propres, consciemment voulues, et ce sont précisément les résultats de ces nombreuses volontés agissant dans des sens différents et de leurs répercussions variées sur le monde extérieur qui constituent l'histoire » précise F. ENGELS dans son étude sur *Ludwig Feuerbach*, et Marx d'insister encore sur la pratique : « L'histoire de l'homme se distingue de l'histoire de la nature en ce que nous avons fait celle-ci » (*Le Capital*, I).

Les hommes produisent donc leur histoire, mais ils ne la produisent pas n'importe comment, ils la produisent sur la base de leur production sociale, c'est-à-dire d'un acquis, d'une continuité contradictoire, ce qui lui donne une essence objectivement dialectique. Les hommes ne font pas leur histoire « dans des conditions choisies par eux, mais dans des conditions directement données, léguées par la tradition » (*Le 18 brumaire de L.N. Bonaparte*). L'évolution historique n'est ni naturelle ni fatale, elle est dialectique. Le prolétariat, la plus grande des forces productrices, doit prendre conscience de sa condition de classe et résoudre lui-même ses problèmes : « L'émancipation des travailleurs sera l'œuvre des travailleurs eux-mêmes » (*Manifeste du parti communiste*). Tout ne peut donc se résoudre que dans une prise de conscience et dans un engagement totaux. En dehors de cela l'homme ne fera que changer de maître.

Quelle plus belle définition peut-on donner de l'homme que de le reconnaître comme *Etre conscient*, c'est-à-dire de la Matière, ni reflet de l'Etre, ni Pensée pure, mais synthèse de l'un et de l'autre. Comme tel l'homme peut transformer la Nature et acquérir sa liberté... s'il le veut (!).

R.V.S.

FEJTÖ François, *Le coup de Prague 1948*, coll. « L'Univers historique », Paris, Seuil, 1976.

La politique n'est pas chose innocente et l'histoire immédiate doit certes la première être consciente du caractère précaire de l'information alors que, si les grandes lignes sont visibles, les ressorts véritables restent souvent cachés.

Historien chevronné, l'auteur s'emploie ici à rassembler les faits qui peuvent aider à comprendre la manière dont la Tchécoslovaquie se donna en 1948 un régime communiste.

Par delà l'occasion de février 1948 fournie par la résistance des anti-communistes à la mainmise sur la police, sont détaillées point par point les multiples raisons pour lesquelles le parti communiste réussit à s'imposer :

- abandon du pays par les Occidentaux sous la pression des U.S.A. conformément aux accords de Yalta,
- surenchère radicale des socialistes,
- tactique des communistes vainqueurs aux élections de 1946 avec 38% des suffrages contre 13% aux sociaux démocrates, le reste réparti entre socialistes-nationaux de la tendance Masaryk et populistes,
- divergences entre parties tchèque et slovaque du pays.

L'homogénéité et la cohérence de la direction du parti communiste lui rendront les plus grands services, face à des partis divisés. La participation au gouvernement entraîna la pénétration de milliers de militants dans les organes du pouvoir. L'unification des syndicats placera ceux-ci sous la houlette des membres du parti communiste. Ceux-ci contrôlent à 90% les conseils d'entreprise.

Parvenir à ses fins pas à pas, diviser et neutraliser les ennemis par la modération, renforcer progressivement la position du parti au sein du gouvernement, contrôler la police, épurer les réactionnaires (« inciviques »), entretenir l'opinion par de fréquentes manifestations, faire éclater puis absorber les sociaux-démocrates telles sont les prémices de la « tactique du salami » inspirée au parti communiste tchécoslovaque par la Hongrie.

Le premier ministre communiste K. Gottwald soutenu de l'extérieur par l'U.R.S.S. applique point par point cette procédure. Il rejette le plan Marshall et exerce sur le président de la république Běnes une influence paralysante.

Réalité ou intoxication, les communistes dénoncent un complot réactionnaire et appellent les masses à s'y opposer au nom de leur identité slave. Les organes d'information sont étroitement contrôlés par eux. Běnes accepte la constitution d'un nouveau gouvernement dont les communistes détiennent la moitié des portefeuilles. Formellement les principes de la démocratie parlementaire et constitutionnelle ni la pluralité des partis n'ont été violés. Pour beaucoup il semble que s'ouvre une ère nouvelle exempte des valeurs bourgeoises prétextes à épurations sous la pression stalinienne après un moment d'euphorie. La mort de Masaryk, suicide plutôt que crime, montre l'importance du désarroi de même que la démission d'un Běnes trop confiant dans son autorité exclusive et profondément

diminué physiquement. La porte est ouverte à un socialisme « sans liberté » selon le modèle soviétique.

R.V.S.

NAPOLITANO Giorgio, *La politique du parti communiste italien*, Entretien avec Eric J. HOBBSBAWM, coll. « Notre Temps/Monde », Paris, Editions sociales, 1976.

Membre du secrétariat du parti communiste italien, Giorgio Napolitano répond aux questions que lui pose l'historien anglais Eric J. Hobsbawm, ce qui permet au lecteur de suivre l'évolution de la ligne politique du parti communiste italien depuis la période des luttes antifascistes jusqu'à la période du « compromis historique ». Sont notamment abordés les problèmes de la formation idéologique, de la démocratie, de l'attitude des communistes italiens pendant la guerre froide (première partie). La crise économique des années 60-70 est traitée dans les deuxième et troisième parties tandis qu'une quatrième partie traite du compromis historique. Une postface, signée de l'auteur, fait le point sur les élections législatives de juin 1976.

Un témoignage intéressant et facile à lire. Notons cependant qu'une table des matières plus analytique aurait facilité les recherches d'informations précises.

M. H.

KRIVINE Alain et ZELLER Fred, *Les chemins de la révolution*, Paris, Balland, 1977.

Alain Krivine, 36 ans, ancien militant de l'Union des étudiants communistes, principal animateur de la Ligue révolutionnaire, — section française de la IV^e Internationale trotskiste, — s'affronte à Fred Zeller, 65 ans, ancien secrétaire du Trotski qui a milité au sein de la S.F.I.O. puis au sein du parti socialiste depuis 1958.

La synthèse n'est pas possible. Le problème majeur du livre est celui de la coexistence, problème avec lequel la gauche serait confrontée si elle parvenait au pouvoir. Il existe dans les affrontements politiques un seuil de tolérance. Au-delà, c'est la guerre civile, froide ou chaude. Krivine est prêt à franchir ce seuil, si besoin est. Zeller refuse. Telle est l'impasse de leur dialogue. Mais ce dialogue nous enrichit parce que les deux hommes parlent de mai 1968, de la classe moyenne et de la démocratie, de l'extrême-

gauche et de la franc-maçonnerie. Ils tentent de définir le socialisme, ils définissent l'un et l'autre leurs combats et sont tous les deux pessimistes, pour des raisons différentes, en ce qui concerne l'avenir d'une révolution en France.

J.D.

AVILA F., FERREIRA C., LORY B., ORSINI C. et REEVE Ch., *Portugal, L'autre combat*, Paris, Spartacus, 1975.

Le livre est dédié à tous « les camarades » des entreprises portugaises qui n'ont pas attendu le 25 avril 1974 pour lutter contre l'exploitation et l'oppression.

L'analyse, les documents présentés, la chronologie ont été écrits, traduits et présentés par un groupe qui se trouvait au Portugal le 25 avril 1974. Il s'agit « d'éléments pour une histoire du mouvement ouvrier portugais et sa tendance syndicaliste révolutionnaire au début du siècle ».

J. D.

Capitalisme et lutte de classe en Pologne, 1970-1971, Paris, Spartacus, 1975.

Travail collectif d'après des sources d'information très diverses, cette brochure montre l'insurrection ouvrière et ses conséquences. La Pologne y est vue comme un capitalisme oriental. Les auteurs posent les problèmes de la lutte de classe et des conseils ouvriers.

Ensemble très dense, difficile à lire et c'est regrettable car nous pouvons y trouver des idées originales et des explications inhabituelles.

J. D.

Histoire du marxisme contemporaine, Traduction française sous la direction de Dominique GRISONI, Institut Giangiacomo Feltrinelli, coll. « 10/18 », Paris, Unions générale d'éditions, 1977.

La composition et le plan prévu sont les suivants : vol. 1 : Kautsky, Berstein, Schmidt ; vol. 2 : Hilferding, Mehring, Luxembourg, Liebnicht, Pannecoeck, Buer, De Leon. Les volumes suivants paraîtront sous peu (automne 1977) et iront de Adler aux marxistes français.

Il est difficile de rendre compte d'un ouvrage aussi important mais qui paraît peu à peu. Terminé, il sera, nous pouvons l'espérer, un « pano-

rama complet de l'histoire du marxisme contemporain, un outil de travail pour les chercheurs ».

La version originale de cette histoire du marxisme a été publiée en un seul volume. Pour sa publication française, on en a prévu huit.

J. D.

INSTRUMENTS DE TRAVAIL POUR NOS ÉLÈVES

DUCHET-SUCHAUX G. et M., *Les dates clés de l'histoire, Événements, Civilisations, Techniques*, coll. « Faire le point, série histoire », Classiques Hachette, Paris, Hachette, 1976.

Dans un format de poche, les auteurs présentent ici une chronologie rédigée à partir des informations fournies par des chronologies scientifiques et des « grandes collections ». Leur but est non pas d'offrir un panorama de l'histoire universelle mais de « poser des jalons et de mettre en évidence les grandes articulations et les grands courants de l'histoire des civilisations ».

Pour chacune des périodes historiques successivement envisagées, — et dont un tableau synoptique est présenté en page 5, — les auteurs donnent d'une part des informations ordonnées en fonction de la seule chronologie et d'autre part les « faits de civilisation » jugés caractéristiques de la période envisagée. Ceux-ci rassemblent les faits principaux de l'histoire économique, sociale, technique et culturelle. Les auteurs ont donc eu le souci de fournir des données concernant ces domaines, trop souvent négligés dans les chronologies traditionnelles.

Un index et quelques cartes complètent utilement cet ouvrage de référence à mettre entre les mains des élèves de l'enseignement secondaire, à partir, à mon sens, du degré d'orientation (14 ans).

M.H.

BELLOC Marc et BONNET Jean-Pierre, *Chronologies, 1914-1945*, coll. « Faire le point », Paris, Hachette, 1973 et BELLOC Marc, BONNET Jean-Pierre, FAURE Françoise et NEANT Hubert, *Chronologies, 1946-1973*, coll. « Faire le point », Paris, Hachette, 1974.

Dans la même collection que *Les dates-clés de l'histoire*, la maison Hachette propose à ses lec-

teurs d'autres aides-mémoire relatifs au XX^e siècle, à savoir une chronologie des faits marquants de la période 1914-1945 et une chronologie relative à la période 1946-1973.

A la manière des chronologies traditionnelles ces volumes présentent un cadre chronologique, ici découpé par trimestre, mettant en évidence les faits relevant :

- de la politique internationale,
- des affaires françaises,
- des affaires européennes,
- et enfin de celles de l'Amérique, de l'Asie et de l'Afrique.

Ce cadre chronologique permettra à l'élève, au professeur et au lecteur cultivé de fixer des lectures dans leur contexte historique ou de retrouver rapidement des faits perçus d'une manière trop vague. Le lecteur pressé pourra utiliser les « repères » proposés en fin de volume (accords, conférences, traités).

Mais ces deux volumes ont pour originalité de présenter en complément des chronologies proprement dites des extraits de documents, — moins nombreux dans le second volume parce que axé, aux dires des auteurs, sur l'histoire immédiate, — qui se rapportent à des points précis. A titre d'exemples, citons le Manifeste bolchevik de février 1917, un extrait de presse sur le panaméricanisme, un autre sur la bataille du blé en Italie. Un « répertoire des documents » placé en fin de volume fait apparaître les sujets auxquels ceux-ci se rapportent. Comme les auteurs de recueils documentaires, les auteurs de ces chronologies se sont heurtés au problème des droits d'auteurs ce qui, — et ils avertissent le lecteur dans leur introduction, — explique certains « oublis ».

Des pages consacrées aux faits de civilisation sont regroupées à la fin de différentes tranches chronologiques.

Enfin les volumes sont agrémentés de cartes et de croquis qui permettent de mieux faire saisir les situations présentées (signalons que éparpillés dans le premier volume, ils sont regroupés en fin de volume dans le second).

Au total, des ouvrages hybrides, éloignés des chronologies traditionnelles, mais maniables, même pour un adolescent. Ils devraient donc être utilisés dans l'enseignement secondaire, à partir de la quatrième année (15-16 ans), pour rendre plus efficaces et plus autonomes les travaux d'équipes et/ou les recherches individuelles des élèves.

M. H.

FRANCOIS Louis, *Les institutions internationales, La coopération internationale et son organisation*, coll. « Faire le point », Classiques Hachette, Paris, Hachette, 1975.

Voici un instrument de travail qui sera le bienvenu pour celui qui (professeur, élève du secondaire, etc.) veut trouver rapidement la carte d'identité, — définition, localisation spatio-temporelle, caractéristiques, — de nombreuses institutions internationales du XX^e siècle, de la S.D.N. à l'O.N.U. et à toutes les institutions qui lui sont rattachées en passant par et/ou en y assimilant la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, le Marché commun ou le *Commonwealth*! La consultation de l'ouvrage sera d'autant plus aisée que les sujets traités, répertoriés dans la table des matières, sont présentés par ordre chronologique et qu'un index renvoie aux pages où sont notées des informations relatives à chaque institution ou déclaration. Enfin, une table des sigles permet de retrouver facilement le nom complet et exact des différents organismes cités.

Chaque chapitre comprend un texte analysant les circonstances et les raisons de la création de l'institution ou de la déclaration, ses caractéristiques, un schéma de son fonctionnement (dans le cas des institutions), etc., une orientation bibliographique permettant d'approfondir la question et, en annexe, l'acte officiel de sa fondation (institution) ou de ses buts (dans le cas par exemple de la *Déclaration des droits de l'homme*).

Un livre utile donc à quiconque veut comprendre le monde dans lequel il vit à une époque où la coopération internationale a pris une extension inconnue dans le passé. Il montre dans quelle mesure les organisations internationales, qui rassemblent les Etats membres, répondent aux besoins de la communauté mondiale.

M. H.

BEGHIN Jean-Luc et SPARACO Pierre, *Charles Lindbergh, le héros de l'Atlantique*, coll. « Plein ciel », n° 1, Marcinelle-Charleroi - Paris - Montréal - Bruxelles - Sittard, Dupuis, 1977.

D'un prix abordable (120 francs belges), ce livre est le premier d'une collection consacrée à l'histoire de l'aviation. Il paraît l'année du cinquantième anniversaire de la traversée de l'Atlantique par Charles Lindbergh et relate la vie et l'exploit de celui-ci. L'exploit est situé dans l'évolution des progrès aéronautiques et a été possible grâce à la conception de l'avion, mis au point et réalisé avec la participation de Lind-

bergh, par une petite entreprise californienne à laquelle plusieurs pages du livre sont consacrées.

Rédigé dans une langue accessible au jeune lecteur et illustré par de nombreuses photographies d'archives, ce livre plaira à nos élèves de 12-13 ans et il pourra être utilisé dans l'étude du problème « Communications et échanges ».

M. H.

AZEMA Jean-Pierre, *La collaboration 1940-1944*, coll. « Documents Histoire » dirigée par Claude Fohlen, Paris, P.U.F., 1975.

Remarquable ouvrage de cette excellente collection, cette étude s'attaque aux problèmes de la collaboration mais exclusivement en l'envisageant du point de vue français et c'est peut-être regrettable pour nous et pour nos étudiants du secondaire.

Le fait est que la collaboration, ce phénomène complexe, a pu prendre des aspects aussi différents que pour regrouper sous la même étiquette « ces messieurs de Paris et des Vichyssois, des femmes tondues pour avoir trouvé un Allemand *Korrek*, et au-delà, des maréchalistes impénitents et des hommes de *Radio-Paris* ». Sans oublier la collaboration économique, moins visible mais plus insidieuse peut-être et plus « efficace » certainement, des fameux bureaux *Otto*.

Tout ceci renforce les difficultés du sujet traité.

L'auteur l'aborde avec impartialité en donnant la parole tour à tour aux adversaires et aux partisans de la collaboration : le cadre de cette collection qui regroupe traditionnellement des documents et des points de vue différents, s'y prête d'ailleurs assez bien. Le tout est complété par une introduction historique qui serre les textes de très près : elle est étayée d'une chronologie sommaire. Au total, une très bonne approche de la question.

J.P.F.

DEVOS W., DAVID M. et GEIVERS R., *Point de mire : L'Actualité*, Bruxelles, Erasme, 1977.

Quand donc les historiens enseignant consentiront-ils à utiliser un langage moins ambigu? Voici un ouvrage auquel l'ACTUALITE sert de POINT DE MIRE, mais qui ne concerne l'actualité, c'est-à-dire, ce qui est actuel, présent, « en cours », que par son aspect rétrospectif. Vous me direz que tout est question de méthode, qu'il faut bien évidemment partir de l'actualité

colportée par les moyens de diffusion de masse. Voire ! la tentation sera forte de traiter l'actuel à travers le « manuel », non l'inverse.

De l'actualité donc, rien, mais serait-ce possible ? Sinon en perspective à partir de sujets dont il a été et dont il pourrait encore être question. Trente-deux sujets sont proposés à l'attention dont l'écrasante majorité est d'ordre politique, c'est-à-dire d'accès complexe, donc limités dans leur impact là où des horaires consacrés à l'actualité sont prévus. Ce sont en effet les sections dites faibles, à finalité technique ou professionnelle qui sont concernées dans l'enseignement secondaire de type 1 (rénové). La matière convient mieux aux sections de sciences humaines de l'enseignement de type 2 (traditionnel) ou aux classes terminales du type 1.

Au vrai nous avons plutôt affaire ici à un aide-mémoire d'allure historique composé d'un assemblage de matériaux statistiques, lexicaux, cartographiques, chronologiques, accompagné d'une synthèse factuelle sur des points de matière couvrant assez largement l'éventail des sujets de préoccupation plus ou moins récents : européens, asiatiques, africains, américains, mondiaux. Les sujets réputés triviaux sont évités, c'est-à-dire ce qui fait l'écume des jours pour le commun des mortels ; le social transparent peu de même que les problèmes techniques ou scientifiques. Nécessité du choix, certes, opportunité, peut-être. Mais s'est-on bien penché sur les objectifs d'un cours d'actualité : substitut de cours d'histoire ou de géographie éclaté ? Introduction à la lecture intelligente, ou à l'audition plus ou moins visualisée des informations quotidiennes ? Formation d'une approche critique du savoir ?

Effort méritoire pour résoudre le problème brûlant des adjuvants documentaires de l'enseignement non encore résolu de façon raisonnable ni rationnelle, cet ouvrage inspire des réflexions de fond. Pourquoi appeler *Aperçu historique* ce qui n'est en fait qu'une *Chronique* ou une *Chronologie* factuelle. L'historien n'a pas vocation d'énoncer des faits, cela est à la portée de tout le monde. Il est l'agent intégrateur des témoignages dûment contrôlés, des faits du passé en vue de la compréhension du présent vécu, c'est-à-dire de l'actuel en action. A propos des TRAVAILLEURS EMIGRES (dans le titre) ou IMMIGRES (dans le texte) la simplification, dans la mesure où elle semble négliger les composantes humaines de la croissance économique, risque d'engendrer les réflexes primaires du racisme ou de la xénophobie : en cas de chômage, il faut renvoyer chez eux les travailleurs immigrés serait-on tenté de conclure ! De même l'OSTPOLITIK ne fait qu'effleurer le problème de la lutte entre deux

systèmes socio-économiques où les torts ne sont pas tous d'un seul côté. Les « communes populaires de Chine » sont-elles réellement un échec ? L'historien peut-il, comme Aaron le soleil, arrêter l'évolution et stratifier le temps ? Le sens du relatif n'est-il pas la fonction que l'historien est fondamentalement appelé à éduquer pour aider non à cliver les oppositions mais pour aider les hommes à se comprendre sinon à s'estimer. Non l'actualité n'est pas chose simple ! Malheur à qui voudrait l'ignorer.

R. V. S.

Comprendre les idées du XX^e siècle, sous la direction de Marc FERRO, coll. « Marabout Université », Verviers, Gerard, 1977.

A la lecture des chapitres repris, les professeurs d'histoire et de sciences sociales ont dû se réjouir, car ce sont les différents thèmes que nous devrions traiter au degré de détermination. Mais, si l'ouvrage est excellent parfois il nécessite une très grande connaissance préalable des sujets traités, et de ce fait ceux-ci sont lacunaires.

Nous ne pensons pas que ce livre puisse servir aux élèves, tout au plus pour un travail de groupe en classe ; mais les professeurs peuvent y trouver des détails relatés par des spécialistes : le capitalisme me semble faible, les fascismes intéressants, l'anarchisme fort bien documenté, la commune, incompréhensible pour celui qui connaît peu cette révolution, la guerre d'Espagne pour spécialistes, mais très clair Mao et la révolution chinoise bien structurée.

Instrument de travail, ce livre devrait trouver sa place dans une bibliothèque scolaire pour professeurs et dans une classe d'histoire.

J. D.

Encyclopoche Larousse

CLAVAL Paul, GRANOTIER Bernard, OIZON René et PRESSAT Roland, *Population et démographie*, coll. « Encyclopoche Larousse », Paris, Larousse, 1976.

Maniable, facile à lire, ce livre de la collection « Encyclopoche Larousse » conviendra à l'élève du secondaire (à partir de 15-16 ans) qui doit rechercher des informations, — complémentaires à l'analyse des documents, — sur l'évolution de la population humaine et les problèmes posés par sa répartition spatiale, sur le vocabulaire uti-

lisé par les historiens-démographes ou encore sur le vieillissement de la population ou sur le phénomène de l'émigration.

Le volume comporte une bonne centaine de pages et chaque chapitre est rédigé par un spécialiste de la question.

M. H.

ELLENSTEIN Jean, HOCQUENGHEM Guy, LABOUREUR Sylvain, MANE Roland, ROOS Nina, THIBAUT Pierre, *Histoire de l'U.R.S.S.*, coll. « Encyclopoche Larousse », Paris, Larousse, 1977.

Confier à plusieurs collaborateurs l'établissement d'un panorama aussi vaste est certes une garantie de compétence. Appliqué ici le système, faute peut-être d'une suffisante coordination, n'exclut pas les redites. Après 70 pages consacrées à l'histoire de la Russie jusqu'en 1917, se succèdent des rubriques traitant de la Grande-Principauté de Kiev, de Novgorod, de la Moscovie, de l'Ukraine, de l'exploration de la Sibérie. Viennent ensuite : la révolution de 1905, la révolution de 1917, l'histoire de l'U.R.S.S. expédiée en une quarantaine de pages. Cinq rubriques résument les figures de Lénine, Staline, Trotski, Kroutchev et, enfin, Brejnev.

Il s'agit dans l'ensemble d'un aide-mémoire rassemblant une foule de faits, de dates et de noms propres ou de lieux dont les résonnances ne sont pas toujours familières encore qu'elles marquent les étapes de l'évolution politique, institutionnelle, sociale et économique d'un pays dont le poids est devenu si lourd dans le monde sub-lunaire. L'exploration de la Sibérie est loin d'être étrangère, *mutatis mutandis*, aux explorations du Nouveau Monde. N'est-ce d'ailleurs pas un monde nouveau qu'ouvrent ainsi les cosaques au XVII^e siècle, avec des méthodes et une audace qui n'est pas sans prolonger celle des Varègues, ces Vikings orientaux du X^e siècle?

Connaître bien le passé de la Russie, de ses satellites et de ses systèmes sociaux est une condition indispensable de la compréhension de l'Etat soviétique bien plus embarrassé qu'on ne l'imagine volontiers de cet héritage historique dont le poids entraîne bien des distorsions dans le passage vers le socialisme décrit par Marx et espéré par les révolutionnaires de 1917.

Quelques cartes, trop peu nombreuses, une bibliographie sélective complètent ce petit volume à recommander pour les bibliothèques de classe.

R.V.S.

ALBERT Pierre, BALLE Francis, CAZENEUVE Jean, ELLUL Jacques, MANSUY Gérard et VICTOROFF David, *L'information*, coll. « Encyclopoche Larousse », Paris, Larousse, 1977.

Ecrit par des spécialistes des sujets traités, ce petit volume sera utile à quiconque cherche à définir clairement ce qu'il faut entendre par « information », par « propagande » et par « publicité ». Il pourra donc être utilisé comme instrument de travail par les élèves des deux derniers degrés de l'enseignement secondaire (14-18 ans). Et cela d'autant plus qu'il propose des définitions de termes utilisés dans les milieux de la presse et du journalisme, de la publicité, des tableaux relatifs au tirage de certains journaux, et une bibliographie succincte permettant de poursuivre les recherches éventuellement entamées.

M. H.

GABORIT Jean-René, JAMEUX Dominique, PANSU Evelyne, SCHEFER Jean-Louis, *L'art*, coll. « Encyclopoche Larousse », Paris, Larousse, 1977.

Conçu de la même manière que les autres livres publiés dans la collection « Encyclopoche Larousse », ce fascicule consacré à l'art définit successivement les termes « art », « esthétique », « iconographie et iconologie » ; des chapitres sont consacrés au symbole dans les arts plastiques, à la sémiologie picturale, à la critique d'art, au musée et à l'exposition. Le professeur d'histoire et ses élèves trouveront dans cet ouvrage une définition du réalisme soviétique (p. 13), des statistiques sur la fréquentation des musées (p. 21) et un chapitre sur la critique d'art, science auxiliaire de l'histoire (p. 100).

M. H.

BALLE Francis, BOURRICAUD François, RIVIERE Claude, *Le système social*, coll. « Encyclopoche Larousse », Paris, Larousse, 1977.

Le lecteur trouvera dans cette encyclopoche de bonnes synthèses, — rédigées dans une langue parfois difficile en raison du vocabulaire sociologique utilisé, — sur la stratification sociale (ses critères, les théories de Weber, Warner, Davies et Moore, Parsons, Lenski), les classes sociales, l'intégration culturelle et sociale, la mobilité sociale et le changement social. Une bibliographie sélective termine l'ouvrage qui veut réagir

contre la tendance de la sociologie scientifique à décomposer le tout social en ses divers éléments : la politique, le travail, les loisirs, l'information, etc.

M. H.

Les sports, coll. « Encyclopoche Larousse », Paris, Larousse, 1977.

Rédigée par une pléiade de journalistes sportifs, cette encyclopédie de poche des principaux sports pratiqués actuellement dans le monde ne retiendra guère l'attention du professeur d'histoire si ce n'est pour montrer le développement de la pratique sportive dans la civilisation industrielle.

M. H.

Atlas culturel

HAWKES Jacquetta, *Atlas culturel de la préhistoire et de l'antiquité, Encyclopédie chronologique des civilisations du monde entier de 35000 av. J.-C. à 500 ap. J.-C.*, coll. « Encyclopédie visuelle Elsevier », Paris-Bruxelles, Elsevier-Sequoia, 1978.

Couvrir une période chronologique allant de -35000 à + 500 en 250 pages, ne rien omettre de l'essentiel, renforcer le texte écrit par de nombreux documents photographiés en couleurs, synthétiser les notions abordées dans les différents chapitres par des planisphères, des schémas, des dessins : voilà les caractéristiques principales de ce remarquable instrument de travail.

L'objectif poursuivi par l'auteur, archéologue et anthropologue anglaise, est de montrer, par tranches chronologiques successives, quelles sont les cultures qui ont été contemporaines, d'établir les rapports éventuels qu'elles ont eues. Chaque chapitre nous promène ainsi sur les différents continents et nous donne une vision à la fois large et synthétique de l'évolution des cultures humaines.

Facile à lire, — les mots érudits ont été évacués ou sont expliqués, — cet atlas culturel pourra être utilisé comme instrument de travail par des élèves dès le premier degré de l'enseignement secondaire (12-14 ans). A titre d'exemple, le problème de l'habitation est traité dans chaque chapitre ; les conceptions architecturales sont situées, à la fin de chaque chapitre, sur un planisphère illustré,

accompagné d'un tableau montrant les matériaux utilisés ; et enfin des dessins expliquent les techniques de construction utilisées par les différents peuples étudiés. Les élèves du deuxième degré (14-16 ans), quant à eux, pourront aisément, à travers cet instrument de travail, trouver des informations complémentaires sur les sociétés étudiées en classe à travers divers témoignages que ce soient les pyramides égyptiennes ou les couvertures en feutre de Pazyryk (p. 179 ici, p. 39 dans le « Formation historique VIII », Liège, Sciences et Lettres, 1967). Ils se rendront compte qu'il a existé ailleurs et à la même époque d'autres sociétés, régies ou non par les mêmes lois. Il n'est pas nécessaire pour autant de les étudier dans le détail ! Les élèves plus âgés pourront utiliser ce bel ouvrage pour élargir leur vision historique ; ceux de l'enseignement postsecondaire, par exemple, s'en serviront comme guide pour la révision des périodes et/ou des sujets d'histoire peu ou mal connus.

Cet instrument de travail tient à la fois du recueil documentaire par les nombreux documents photographiés qu'il comporte, du précis par son texte courant, simple et clair, de l'aide-mémoire par ses tableaux de synthèse spatio-temporels, ses schémas, ses dessins, de l'atlas enfin par ces planisphères. C'est à la fois un avantage et un inconvénient. Et, une légère critique peut être adressée aux différentes cartes : à titre d'exemple, lire ce qui se rapporte à l'Égypte là où se situe l'Angola actuel et ce qui se rapporte à la Mésopotamie à l'est de l'Afrique et là où se situe Madagascar (p. 160-161) risque d'embrouiller ceux qui n'ont pas encore acquis de sérieuses connaissances géographiques !

Ces petits problèmes cartographiques ne devraient pas empêcher les professeurs d'utiliser cet instrument de travail pour atteindre avec leurs élèves de nombreux objectifs de l'enseignement de l'histoire, à commencer par manipuler un livre pour rechercher une information, atténuer des attitudes ethnocentriques, etc. Il devrait figurer dans toutes les bibliothèques de classe. Les élèves pourraient le demander à leurs proches comme cadeau de saint Nicolas ou de Noël, et cela d'autant plus que son prix est modique (actuellement 795 FB, 115 FF) si l'on tient compte des nombreuses photographies et de la cartographie.

M.H.

**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 trait 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'édition, 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 et notices sont publiés sous la seule responsabilité de leurs auteurs.

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

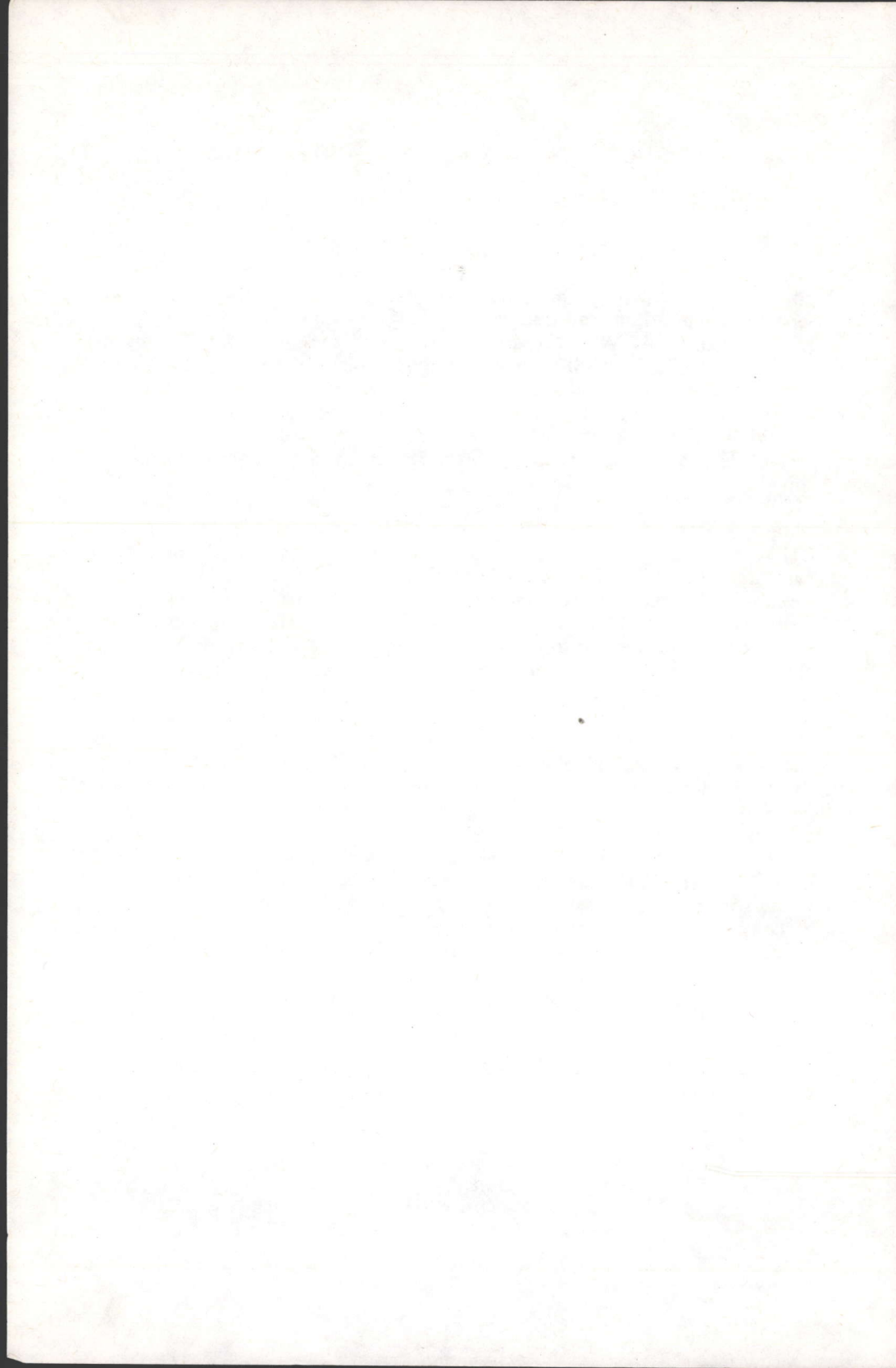


TABLE DES MATIERES

DIALOGUE AVEC...

LES FORMATEURS

Maggy HODEIGE, <i>La formation continuée des maîtres</i>	5
--	---

INFORMATION SCIENTIFIQUE

Ierzy TOPOLSKI, <i>La notion de modèle en histoire, Deuxième partie : La méthode de l'explication intégrale</i>	13
Paul HARSIN, <i>La vie politique à Liège sous l'ancien régime</i>	22
Christine RENARDY, <i>Note sur l'enseignement de la Faculté des Arts de Paris au XIII^{me} siècle</i>	26

INFORMATION PEDAGOGIQUE

Maggy HODEIGE, <i>Formuler des objectifs, évaluer... Pourquoi? Comment? Colloque tenu au Domaine du Rond-Chêne, à Esneux (Belgique), 2-3 mai 1978</i>	35
Minna AJZENBERG-KARNY et Maggy HODEIGE, <i>L'évaluation en fonction d'objectifs, Rapport présenté par un groupe de travail à l'occasion du même colloque</i>	44
<i>L'enseignement de l'histoire au deuxième degré (14-16 ans) de l'enseignement secondaire belge</i> , par les collaborateurs du CENTRE DE LA PEDAGOGIE DE L'HISTOIRE	51
<i>Montage audio-visuel sur la forge wallonne aux XVII^{me} et XVIII^{me} siècles</i> , Exemple d'exploitation pédagogique des outils rassemblés au Musée du Fer et du Charbon à Liège et utilisés dans la région liégeoise aux XVII ^{me} et XVIII ^{me} siècle. Travail réalisé dans le cadre de l'ATELIER D'HISTOIRE DE LIEGE (Ginette GOFFIN-FLORENVILLE)	64
<i>Tentative d'application de l'étude en équipe selon la méthode Poirier à une classe de première observation (12-13 ans) à l'occasion d'un cours d'histoire portant sur « La condition du paysan de l'époque néolithique à la fin de l'ancien régime »</i> , Travail réalisé à l'Institut technique de l'Etat d'Evêre par Anne SCHOONBROODT-BONHOMME, Professeur d'histoire, en collaboration avec Georgess TEHEUX, Assistante sociale au Centre psycho-médico et social de l'Etat, à Woluwé (Belgique)	72
<i>Le fascisme, Choix de textes (suite)</i> , Documents réunis et présentés par un groupe de professeurs sous la direction de Monsieur l'Inspecteur Gérard DELCROIX, Troisième degré de l'enseignement secondaire de type 1 (16-18 ans)	84

CHRONIQUE CINEMATOGRAPHIQUE

<i>Ziemia o biecaną (La Terre promise, La Terre de la Grande Promesse)</i>	95
<i>La Bataille d'Alger</i>	96

INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE

<i>Introduction bibliographique à l'archéologie industrielle</i> , par René LEBOUTTE	101
<i>A PROPOS DES...</i>	
— <i>Mouvements paysans</i>	113
— <i>Objectifs</i>	111
<i>NOTES ET GLANURES</i>	117