

CAHIERS DE CLIO

CARREFOUR DES HISTORIENS
ET DES ENSEIGNANTS



CAHIERS DE CLIO

1966 No 7

COMITE DE REDACTION :

Mina AJZENBERG-KARNY - Pervenche BRIEGLEB - Josette DE-BACKER - Armand DEROISY - Jean DUGNOILLE - Nicole GUILLY-VAN HAMME - Etienne HELIN - Jean-Jacques HOEBANX - Jean LECLERCQ-PAULISSEN - Nardo LENAERTS - Jenny VAN ROELEN - René VAN SANTBERGEN - Monique VAN TICHELEN - Marie-Rose VILLE.

ABONNEMENT ANNUEL (4 numéros) :

300 fr. b.

Conditions spéciales pour les membres du personnel enseignant
et pour les étudiants : 250 Fr. b.

PRIX AU NUMERO :

85 fr. b.

Paiements au C.C.P. 416.47 des Editions ESSEO, 20, rue des
Comédiens, Bruxelles 1. Tél. : 02.18.00.31.

Envoyez-nous vos suggestions et vos critiques.
--

SECRETARIAT DES CAHIERS DE CLIO :

Marie-Rose VILLE, 46, avenue Dossin de St. Georges, Bruxelles 5.

CAHIERS DE CLIO

TABLE DES MATIERES

TRIBUNE LIBRE

J. LECLERCQ, « Gallup » sur les programmes et les méthodes en histoire (2 ^e partie)	5
--	---

INFORMATION HISTORIQUE

H. CORIJN, <i>Histoire des sciences dans l'enseignement secondaire</i>	15
G. HANSOTTE, <i>La révolution industrielle dans la métallurgie du bassin de Liège</i>	23
R. VAN SANTBERGEN, <i>L'histoire dans l'enseignement. Aperçu historique (1^e partie)</i>	33

DIALOGUE AVEC...

<i>Les professeurs d'histoire tchèques</i>	47
--	----

INFORMATION PEDAGOGIQUE

a) <i>Leçons-types</i>	
L. SPITAEELS, <i>Les Crétois</i>	53
C. WAROQUIEZ, <i>La civilisation musulmane</i>	59
b) <i>Actualités</i>	
<i>Recommandations du Conseil de l'Europe</i>	69
J. DUBOIS, <i>Trois expériences d'histoire pratique</i>	74
c) <i>Musée - Expositions</i>	
J. MONLAUR et M. GUILHEM, <i>Les expositions didactiques itinérantes de l'Institut pédagogique national de Paris</i>	85
d) <i>Chronique cinématographique</i>	
J. DEBACKER, <i>Varia</i>	89

INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE

NOTES ET GLANURES	95
-------------------------	----

TRIBUNE LIBRE

„GALLUP" SUR LES PROGRAMMES ET LES METHODES EN HISTOIRE

(2ème partie)

Une enquête vaut d'abord par les constatations statistiques auxquelles elle aboutit. Elle se valorise encore par la lecture des réponses les plus significatives qu'elle a provoquées.

Et précisément, en ce qui concerne le présent « sondage », nous avons tenu à souligner l'importance que nous attachions à relever les réponses les plus intéressantes ⁽¹⁾. En effet, compte tenu des caractères propres de l'enquête, il apparaissait clairement que l'examen statistique des résultats restait insuffisant et que celui-ci devait obligatoirement se compléter par la publication d'un certain nombre de réponses-types.

Mais un pareil échantillonnage devait se préserver d'une tendance facile et subjectiviste consistant à mettre en vedette la « belle formule » ou le « bon exemple ». Sans vouloir pour autant négliger a priori le dépistage des réponses particulièrement adéquates du point de vue de leur formulation, nous avons tenu à établir un choix sur la base de la recherche des documents les mieux motivés parmi ceux atteignant un taux acceptable de représentativité.

Tous les extraits, repris ci-dessous, sont d'ailleurs introduits à l'aide d'éléments précis à cet égard ⁽²⁾. Ainsi, chacune des réponses revêt, grâce aux données facilitant son repérage, sa signification objective.

Contributions du cours d'histoire

I (information)

— 29

F1 (formation intellectuelle)

— 94,5

Le cours d'histoire offre aux élèves un cadre indispensable à toutes les autres connaissances et forme la base de la culture générale. Il développe

(1) Cfr. première partie de l'article dans *Cahiers de Clio*, n° 6, pp. 5-10.

(2) Chaque sigle utilisé s'y trouve explicité et affecté d'un indice représentatif du rapport du nombre de réponses de ce type au nombre total des réponses recueillies, calculé sur la base 100.

l'esprit critique des élèves, leur permet d'acquérir une méthode intellectuelle et de leur inculquer le sens de la relativité des choses humaines dans le temps et aussi dans l'espace.

F1 (formation intellectuelle)
— 94,5

Le cours d'histoire, tel qu'il est conçu aujourd'hui, me paraît présenter deux utilités fondamentales au niveau inférieur : Dissiper les inepties et les contre-vérités qui sont la pâture ordinaire des enfants dans les magazines pour enfants, du moins la plupart du temps, et parfois aussi dans l'enseignement primaire, leur faire toucher du doigt par un échantillonnage judicieusement présenté la multiplicité des activités humaines dans le temps et l'espace, élargir leur vision du monde et essayer de leur faire saisir ce que c'est que la durée, l'organisation d'un pouvoir politique, les grands moments d'une civilisation, etc., en un mot, leur ouvrir l'esprit d'une façon moins systématique et parfois rebutante que dans d'autres cours. A cet égard, par la variété des problèmes considérés, l'histoire semble devoir être à tous les niveaux, et dès les débuts, un instrument de formation intellectuelle de premier plan.

F2 (initiation sociologique)
— 47,5

F3 (initiation civique)
— 47,5

F4 (initiation artistique)
— 16

Le cours d'histoire devrait donner :

Une formation économique et sociale suffisante.

En l'absence de cours d'économie politique et de sociologie obligatoires, le cours d'histoire fournira toutes les données essentielles et indispensables au XX^e siècle en ces domaines : monnaie et crédit, change, systèmes et théories économiques, classes et conflits sociaux, groupes de pression, etc. Il insistera sur les rapports entre l'économie et le social d'une part, le politique de l'autre, sur la nécessité inéluctable d'adapter le dernier aux premiers, ceux-ci se transformant plus rapidement. L'histoire du XVIII^e siècle européen, celle de la crise de 1923-1934 sont particulièrement formatives à cet égard.

Une formation suffisante dans le domaine de la technique et des sciences : il est plus important de savoir qui est Max Planck ou Heisenberg que le vainqueur de Tannenberg.

Une formation en matière d'histoire de l'art qui permettra de replacer les œuvres et les artistes dans leur contexte historique, — la remarque vaut aussi pour l'histoire des littératures. Ceci permet d'amener certains correctifs

aux conceptions essentiellement individualistes des philologues en général, des historiens de l'art dont la formation et l'enseignement me semblent encore plus traditionalistes que les nôtres.

Une formation politique dans le sens élevé du mot : essence et fondements de la cité et des « cités » voisines en fonction des autres éléments structuraux qui viennent d'être passée en revue.

Au total, le cours d'histoire est le seul qui permette de mettre l'élève en face des réalités qu'il rencontrera constamment : rouages de l'Etat, des institutions publiques mais aussi des institutions privées (cartel, trust, holding, syndicat, régie, coopératives), rapports des classes sociales, etc. Cette liste ne prétendant pas être complète.

Matières à enseigner

Ma1 (extension d'ordre chronologique)

38

Ma2 (extension d'ordre géographique)

17

Le nouveau programme d'histoire devrait se concevoir à l'échelle du monde. Cette optique nouvelle implique obligatoirement une *réforme structurelle du programme* suivant différentes directions :

- nécessité absolue de fonder les notions d'histoire de Belgique dans le contexte général du cours ;
- obligation d'introduire à part entière l'Orient et l'Extrême-Orient dans l'ordre de nos préoccupations. L'addition au programme traditionnel d'un simple « coup d'œil » sur l'évolution de ces vastes contrées resterait totalement insuffisant ! Un nouveau découpage et un nouveau dosage de la matière s'imposent si l'on veut tenir compte de l'apport réel de chaque civilisation et sortir du cadre faussé des tendances actuelles. Ainsi, pour certaines périodes (X^e-XIII^e siècles par exemple), le premier rôle devrait proportionnellement revenir à l'Extrême-Orient. Il convient de mesurer, dès le départ, l'importance de ces changements ! Cette opération constituera souvent une véritable mutation de nos valeurs traditionnelles. Et, à ce titre, il faudra rencontrer l'inertie sinon l'opposition de milieux attachés, par un conformisme facile et rassurant, aux anciennes données.

Enfin, afin d'assurer aux élèves une formation réelle, c'est-à-dire ouverte sur le monde dans lequel ils vivront, il serait souhaitable tout d'abord de préciser clairement que le professeur se trouve dans l'obligation d'exposer tout sujet historique en se référant d'une façon systématique à l'actualité.

D'autre part, il nous paraît indispensable de repenser une nouvelle répartition de la matière à travers les six années des Humanités et de s'attacher, en priorité, au deuxième cycle (4^e, 3^e, 2^e, 1^{re}). Il nous semble particulièrement pressant de réserver exclusivement le programme de 1^{re} à des problèmes d'ac-

tualité. En 2°, le professeur pourrait couvrir la période s'étendant de 1789 à nos jours. Le programme de 3° et celui du 4° seraient revus en fonction des changements précités. Quant à la 5° et la 6°, tout en conservant à ces classes leur caractère d'initiation historique, une actualisation de la matière s'impose également.

Ma3 (accent mis sur les faits de masse)
65

Le cours d'histoire ne mérite pourtant pas la mésestime ; à condition qu'on consente à le faire sortir des chemins battus. Dans le cadre actuel, quelques professeurs, je le sais, prennent le risque de s'engager résolument dans des conceptions différentes : ils accordent toute leur attention aux faits de masse, aux faits de répétition, et partant mettent l'accent sur l'histoire économique, sur l'histoire sociale, sur celle des institutions, de la technique et des sciences. Cet enseignement me paraît infiniment plus enrichissant pour celui qui le subit comme pour celui qui le donne ; il exige évidemment beaucoup de temps et, dans ces conditions l'histoire purement politique est reléguée au second plan.

Méthodes

Mel (méthodes de type ancien)
5,5

La méthode active est excellente, mais la pratiquer continuellement est une grosse perte de temps, de telle sorte qu'on ne verrait que le tiers ou la moitié de la matière. Nous sommes donc bien obligés d'enseigner une partie de cette matière plus ou moins « ex cathedra ». Toutefois comme pour le reste du cours, cette partie doit être illustrée de cartes historiques, de gravures, photos et de textes bien choisis. J'ajoute que dans les classes inférieures dépassant la trentaine d'élèves, la méthode active doit être employée avec prudence et seulement aux parties des leçons qui s'y prêtent parfaitement ; sans quoi, cela entraîne un manque de clarté, de compréhension pour beaucoup d'élèves. D'autre part cela entraîne également une certaine confusion, qui peut tourner en une sorte d'indiscipline. Dans ces classes, si on appliquait systématiquement la méthode active, on aurait vu très, très peu de matière et qui ne serait pas profitable à l'ensemble de la classe.

Au fur et à mesure de la leçon le professeur écrira au tableau un résumé clair, précis et bref de la matière enseignée. Ce résumé devra toutefois être beaucoup plus long en 6^{me} et en 5^{me} où les élèves sont perdus s'ils doivent étudier dans le manuel. Ce sera la tâche du professeur de leur montrer comment employer fructueusement le manuel.

Me2 47 (redécouverte)

Une place prépondérante doit être accordée à tout ce qui dans l'évolution des civilisations — société, sciences et techniques, art — permet d'observer et de comprendre le présent. La méthode doit être basée, dans la mesure du possible, sur le travail personnel de l'élève. Celui-ci, mis en présence de textes, documents photographiques ou autres, sera amené à redécouvrir et ensuite à trouver dans l'actualité des points de comparaison ou de divergence. Il est évident que pour certaines leçons le processus inverse est souhaitable : partir de faits actuels et les replacer dans leur perspective historique (question raciale aux Etats-Unis par exemple).

Me3 36,5 (emploi des moyens audio-visuels)

Méthode : L'histoire devra être enseignée de manière vivante ; tous les procédés audio-visuels devraient être employés.

Dans les classes spécialement équipées, le professeur devrait pouvoir susciter l'intérêt de ses élèves par tout ce que le monde moderne nous offre : le texte — l'iconographie sous toutes ses formes — le disque — la radio — le film — la télévision — les livres.

Il est bien certain que ni le programme à la fois chargé et restreint — tyrannique de surcroît — ni les moyens mis à la disposition de la plupart des professeurs ne permettent d'atteindre les buts indiqués.

Appréciation du programme actuel

E4+ 26 (avis favorable)

Une interprétation « assez large » du programme actuel permet d'atteindre ce but dans les classes inférieures. Mais le programme devrait être revu pour les classes supérieures ;

pour introduire l'étude des civilisations orientales ;

pour réduire le nombre de leçons consacrées aux faits politiques du XV^e et du XVIII^e siècle ;

pour éliminer « officiellement » la synthèse d'histoire de Belgique des origines à 1831 ;

ce qui permettrait de pouvoir ajouter une vingtaine de leçons à l'étude de l'histoire contemporaine.

Partiellement. Les civilisations étrangères sont délaissées.

La matière est abondante, surtout en 4^{me} latine et en 3^{me} moyenne. Pourtant, il semble que le programme convienne parfaitement aux intérêts des élèves de 1^{re} et 2^{me}.

En 3^{me} moyenne, et en 4^{me} latine, on observe un intérêt identique pour l'étude de l'Orient antique. Mais avec l'histoire de la Grèce et de Rome, l'attention est très soutenue en latine et faiblit en section moderne. Peut-être faudrait-il, pour ces élèves, s'attacher à l'essentiel :

- la civilisation grecque : son apport dans notre civilisation ;
- la civilisation romaine : son apport dans notre civilisation.

Dans l'état actuel du cours d'histoire, c'est-à-dire en raisonnant à l'intérieur des limites imposées par le programme officiel, il nous semble évident que la communication des données historiques par le professeur vise plus l'information des élèves que leur véritable formation.

En effet, le programme officiel, en abordant d'une manière superficielle la période la plus contemporaine à la fin des Humanités, manque le but primordial de notre enseignement : former les hommes de demain en rapport avec le milieu dans lequel ils seront amenés à évoluer. Le programme n'envisage pas non plus de traiter les périodes anciennes en se référant à l'actualité. Bref, on est amené à constater une carence évidente sur le plan de la formation.

Il convient, d'autre part, d'ajouter que l'information dispensée par le cours d'histoire reste particulièrement incomplète. Le programme continue à être centré, en certaines de ses parties, sur des préoccupations strictement nationales. Ailleurs, le cadre de ses desiderata ne dépasse généralement pas l'Europe occidentale. L'histoire des régions centrales et orientales de l'Europe est entamée tardivement et n'est après tout qu'esquissée (on passe sous silence la naissance du premier état russe autour de Kiev-Novgorod). Enfin, l'Extrême-Orient se trouve totalement négligé avant le XVIII^e ! Que faut-il penser, par exemple, du professeur qui, conformément au programme, doit s'attacher à l'étude approfondie d'une Europe végétant dans une économie domaniale alors qu'il doit négliger la brillante civilisation commerciale de l'Empire chinois des Songs ?...

En résumé, le programme enferme le professeur dans des limites étroites qui le forcent à tronquer arbitrairement son information historique et qui l'empêchent d'assurer la véritable formation de ses élèves. Mieux, à notre avis, l'historien qui s'en tiendrait aux seules indications de ce programme aboutirait au résultat inverse : la déformation. Dans ce cas, il s'en suivrait que l'élève, incapable de se situer délibérément au plan du monde, serait naturellement enclin à raisonner suivant une échelle locale et dépassée.

Enquête auprès des jeunes sur la valeur pratique du cours d'histoire

E6± 24,5 (oui nuancé) ⁽¹⁾

Oui, à condition que cette consultation n'aboutisse pas à une « trahison des clercs » et qu'on n'en arrive pas à la mise sur pied d'un programme d'histoire semblable aux programmes radiophoniques du type « disques demandés par les auditeurs », programme dans lesquels la médiocrité le dispute au mauvais goût. Il m'est arrivé d'interroger des élèves des classes supérieures sur leurs aspirations, sur leurs occupations, sur leurs *hobbies* et de me trouver au bord d'un abîme au fond duquel flottent quelques Elvis Presley, Johnny Halliday et autres Sacha Distel. Je m'empresse de dire que beaucoup d'autres étudiants ont déjà des idées originales et jugent alors assez sévèrement la gérontocratie contemporaine. L'avis de ces étudiants me paraît intéressant à connaître, mais comment faire le tri ; et ce tri n'est-il pas déjà une prise de position à partir d'un jugement de valeur ?

D'autres réponses auraient pu être retenues et feront sans doute l'objet d'une prochaine publication des *Cahiers de Clio*.

Il n'en reste pas moins vrai que les documents, reproduits ci-dessus, permettent déjà d'effectuer un tour complet du circuit de l'enquête.

Il est également évident que les attitudes, précisées au travers de ces réponses, se distribuent parfaitement à l'intérieur du cadre de la typologie construite en partant des résultats statistiques.

Enfin, les extraits choisis répondent à la finalité même d'un « sondage » mené en vue de déterminer l'opinion des professeurs d'histoire à l'égard de l'enseignement qu'il distribue ⁽²⁾.

Et tout, en ce domaine, se ramène visiblement à une question de programme.

Jean LECLERCQ-PAULISSEN

(1) Rappelons que les « non » ne représentent que 23,5 % des réponses.

(2) En ce sens, nous avons jugé secondaires les « nuances » qu'auraient pu nous apporter les éléments relatifs au diplôme, à l'ancienneté, au sexe. Avec M. Etienne Helin, nous avons estimé que « l'effort principal devait porter sur les programmes en eux-mêmes et non sur le point de savoir d'où proviennent les illusions ou la résignation des professeurs sur ce chapitre ».

1

INFORMATION HISTORIQUE

HISTOIRE DES SCIENCES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Dans ses « *Weltgeschichtliche Betrachtungen* » Jacob Burckhardt, l'historien de la Renaissance — période qui suscite chez l'historien aussi bien que chez l'homme de science un intérêt très vif — écrit : « *Il convient ici d'ajouter un mot à propos de notre conception des sciences naturelles et des mathématiques. Nous y voyons nos seuls amis désintéressés. La théologie et le droit nous envahissent ou du moins veulent nous utiliser comme arsenal, tandis que la philosophie, qui prétend à surpasser toute autre science, participe en fait à toutes... Entre ces sciences (naturelles) et l'histoire il existe des liens d'amitié, non seulement parce qu'elles, et elles seules comme nous l'avons déjà dit, n'exigent rien de l'histoire, mais aussi parce que seules ces deux sciences peuvent provoquer une affinité objective et non préconçue avec les choses. L'histoire diffère néanmoins de la nature. Son pouvoir créateur est tout différent ; elle fait naître et disparaître de toute autre façon.* »

Nous avons l'impression que cette « déclaration d'amour » a depuis lors perdu quelque peu de son intensité. Et ceci pour deux raisons. D'une part, si l'on considère du moins la thèse du professeur danois Mogens Pihl, les sciences vont jusqu'à affirmer que l'évolution naturelle offre suffisamment d'éléments pour expliquer le développement humain. Le professeur Pihl estime qu'elle recèle la réponse à nos « pourquoi ? » sans cesse répétés ; bien qu'il accepte que nous nous trouvions dans l'impossibilité de déterminer de façon concluante l'influence de l'interaction, non douteuse selon lui, entre la science et le milieu. Il considère d'ailleurs les facteurs socio-culturels comme déterminants. J'ignore si le « Comité belge pour l'histoire des Sciences » souhaite prendre comme point de départ la prise de position radicale du professeur Pihl, mais dans ce cas que l'on ne perde pas de vue dès l'abord l'avertissement du professeur Hooykaas qui dit que l'historien des sciences a les mêmes droits et devoirs que tout historien (1). Déjà l'économiste, l'historien de la littérature et d'autres se sont aperçu que la formation historique et l'application de la méthode historique font partie des devoirs les plus fondamentaux. Certes, l'homme de science qui tient rigoureusement à sa formation et à sa méthode, ne le contredira pas.

Il faut chercher la seconde raison dans le fait — et je traite ici, j'y insiste, du niveau secondaire — que d'autres intéressés, comme par exemple, les professeurs de langues ou les économistes, se déchargent de plus en plus sur l'historien des considérations d'ordre historique parce qu'ils se rendent compte

(1) *L'histoire des sciences, ses problèmes, sa méthode, son but*, Coïmbra, 1963.

que l'optique de l'histoire de la littérature ou de l'évolution des systèmes économiques est limitative.

D'une manière générale, il faut préciser ici que l'enseignement secondaire irait au-delà de sa finalité propre, en voulant former des historiens, des physiciens ou des philologues. L'histoire et les sciences naturelles y remplissent un rôle déterminé ; à l'université, elles sont une fin en soi et trouvent en elles-mêmes leur justification. Dans l'enseignement moyen elles sont solidaires dans leur éventuelle diversité.

Je considère d'ailleurs qu'il est nécessaire de souligner que l'histoire des sciences participe tout autant à la culture générale que l'art et la littérature, la politique et l'économie.

J'estime même indispensable de créer une spécialisation universitaire consacrée à l'histoire des sciences pour laquelle cependant, comme c'est le cas de beaucoup de spécialisations, la formation historique constituerait une base aussi importante que la formation scientifique.

Dans l'enseignement secondaire toutefois, la distinction ressort plus clairement entre l'histoire — étude de vues d'ensemble — et les sciences — initiation au domaine de l'analyse de la nature et du monde matériel. Cela ne signifie toutefois pas que les deux disciplines ne se rencontrent pas, ou même ne s'interpénètrent. Mais l'histoire peut recourir aux possibilités de synthèse qui découlent de son objet propre.

Sans entrer dans les détails à ce sujet, il importe d'insister ici sur le fait que l'histoire cherche à sonder la nature de l'homme, qui s'exprime dans les aspects divers de son existence, mais que d'autre part « *il n'est point illégitime, pour employer la formule d'un historien français, que chaque génération demande à l'histoire de l'aider à vivre ; à chaque époque de vie d'une société, les historiens apportent une lecture de l'histoire dont société et époque ont besoin* ». Et Pierre Vilar clarifie définitivement le problème en constatant que « *L'univers de l'historien est une structure, un ensemble d'ensembles qui se commandent réciproquement. Il espère le rendre pensable...* ».

Un des traits fondamentaux de l'existence humaine, intimement lié à son essence, est la lutte continuelle en vue de dominer la nature. Des siècles durant son sort fut lié à celle-ci. La connaissance et les applications-techniques permirent à l'homme de prendre son sort en main. La matière est l'unique objet des sciences exactes. Comment dès lors pourrait-il être autrement que le destin de l'homme soit dans une large mesure conditionné par le besoin incessant de découvrir.

A ce propos, il faut attirer l'attention sur une différence importante qui existe entre l'approche historique et celle des sciences naturelles. Dans l'une, c'est l'homme qui importe, dans l'autre, c'est la nature. Une deuxième différence doit être mise en relief. Dans l'histoire des sciences naturelles, l'accent peut être mis soit sur le résultat scientifique atteint, soit sur l'effort, les difficultés et la signification de la mainmise progressive de l'édification de l'homme. Il s'agira là d'opérer un choix sur lequel nous reviendrons plus tard.

Encore que l'épanouissement scientifique de l'esprit humain et les résultats qu'il obtient soient de la plus haute importance pour l'élaboration des vues historiques, l'histoire ne peut s'identifier aux mathématiques ni aux sciences si

elle veut rester fidèle à sa finalité. La comparaison entre une monographie historique sur la physique, la chimie ou la médecine et une étude scientifique dans laquelle les sciences naturelles apparaissent à côté d'autres éléments, en est une illustration suffisante. La première semble, comme le dit Ortega Y Gasset, être « science inculte ». Et il est frappant de lire qu'après les quanta de Planck et la démystification des ondes par Louis de Broglie, la réalité physique s'est volatilisée dans un schéma mathématique, ce⁽²⁾ qui amena Sommerfield à conclure que la science s'éloignerait de plus en plus de « l'anthropomorphisme de la sensation ». On voudra bien convenir que l'histoire ne peut se défaire de l'anthropomorphisme pour autant que l'on respecte son caractère.

Quoique nous soyons d'accord avec le professeur Pihl quand il dit qu'il s'agit encore de déterminer exactement et sous tous ses aspects ce point d'interférence entre les facteurs scientifiques et les autres, nous pouvons dès à présent postuler que dans un sens général, on peut parler d'interaction et que l'isolement total des éléments va à l'encontre de la totalisation historique aussi bien synchronique que diachronique. Nul ne s'en rendra mieux compte que l'homme contemporain, conscient par exemple du fait que la chimie le guérit, l'habille, le nourrit, rend sa vie plus hygiénique, combat sa fatigue, contribue à son confort, agrmente son intérieur, aide l'artiste et l'architecte, sans oublier que Du Pont de Nemours, I.C.I., Hoechst et Bayer, Rhône-Poulenc, Ciba, Geigy, Roche et Sandoz relèvent de structures économiques capitalistes, mais que tout cela est encore insuffisant pour rendre compte de sa pensée et de son action. C'est comme si nous voulions étudier Descartes uniquement par sa mécanique, ce qui donnerait de lui et de sa signification historique une image unilatérale.

Des facteurs scientifiques et autres se sont influencé mutuellement, aussi bien dans un sens positif que négatif. Science et philosophie sont nées de la curiosité désintéressée des Grecs ; les Romains étaient, d'autre part, de bons ingénieurs, mais des mathématiciens moyens ; ils furent de grands voyageurs et des géographes plus sérieux. Et cependant, Galien n'en resta pas moins pendant des siècles l'autorité en matière médicale. Isoler tout cela, serait créer de fausses conceptions dans l'esprit des élèves, qui sont en train de former leur pensée et leur méthode de travail. C'est précisément parce que nous désirons souligner que par exemple la physique a autant contribué à l'épanouissement de la culture générale que la philosophie ou la littérature et que l'évolution politique ou économique, que nous voulons l'incorporer dans l'initiation historique globale.

Le renouveau de l'étude de la science grecque dans l'Italie du XV^e siècle, peut difficilement être séparé de l'ensemble de la Renaissance, pour laquelle l'imprimerie fut un moyen de diffusion non négligeable. L'essor scientifique, que traduisent les inventions techniques, économiques et même les révolutions politiques, tant avant le XII^e siècle qu'au XVIII^e siècle et au XIX^e peut difficilement être isolé des facteurs agraires, démographiques ou économiques, du moins si l'on veut promouvoir la compréhension historique. Le rapport besoin-travail-rémunération-satisfaction subit une mutation appréciable par l'apparition de sources d'énergie (la vapeur et l'atome) entraînant une révolution par

(2) REICHEN, Charles-Albert, *L'histoire de la physique*.

rapport à l'époque préindustrielle. La structure sociale fut fondamentalement soumise à l'influence de la recherche dans les domaines des sciences naturelles et de la technique et à ses applications pratiques. Ceci fut déjà le cas dans l'Antiquité, ainsi que nous le montre le Dr. Pleket (H.W.)⁽³⁾. Inutile de démontrer ici que c'est encore le cas aujourd'hui, mais avec beaucoup plus de complexité.

L'interférence négative a aussi son importance. La pensée moyenâgeuse et la réglementation des métiers entravaient l'épanouissement scientifique. D'autre part, au Moyen Age, le technicien ne pouvait compter sur l'aide du savant, qui était le plus souvent orienté vers la métaphysique. Les astrologues et les alchimistes n'ont, tout compte fait, qu'une importance très relative pour le développement scientifique. Familiarisés avec les sciences modernes, nous sommes loin des adeptes de « l'art royal » du Moyen Age. Ont-ils bien leur place dans une histoire illustrée des sciences ? Bien que, selon S.B. Dumas — le grand chimiste du XIX^e siècle — le peu sérieux Raimond Lulle (1236-1315) ait « fixé l'attention sur les produits volatils de la décomposition des corps... » et bien que Paracelse, qui occupa pendant une brève période la chaire de chimie à l'Université de Bâle en 1527, soit traité de géant dans une histoire de la médecine, — Leibniz le surnommait : « Le plus fou de tous les médecins et le plus médical de tous les fous » —, leurs laboratoires étaient surtout pleins de concepts philosophiques.

Les alchimistes peuvent difficilement être considérés comme des hommes de science ; ce sont plutôt des prêtres de la nature, d'où il ressort que la nature dont la conception peut être tantôt mystique, tantôt spatiale, n'est pas le domaine exclusif des sciences exactes. Pour les alchimistes, les vapeurs de soufre étaient le symbole du principe masculin, chaud et actif, le mercure représentait tout ce qui est froid et passif, tandis que le sol caractérisait la stérilité. Nous oserions presque affirmer que Jérôme Cardan (1501-1577) s'est suicidé pour ne pas faire mentir son horoscope. Cette chimie philosophique, selon l'appellation de Geber, et à laquelle même Thomas d'Aquin s'est adonné⁽⁴⁾, comme beaucoup d'autres grands esprits du moyen âge dont Berthold Schwarz ou Roger Bacon, ne se prêtera guère à être utilisée pour apprendre aux élèves à penser de manière scientifique comme s'y efforce une histoire systématique des sciences. Ajoutons-y qu'il faudra attendre Lavoisier (1734-1794) pour voir remplacer les recettes par des formules et orienter l'histoire de la chimie dans le sens didactique souhaité.

Si l'on veut comprendre la portée de la révolution de Copernic, il s'avère nécessaire de se replacer dans l'état d'esprit du XVI^e siècle, il faudra attendre deux siècles pour voir rayer l'œuvre de Copernic de l'Index (1757), et trois siècles avant que le pendule de Foucault ne démontre expérimentalement la rotation de la terre (1851).

Cela illustre en même temps un autre aspect de la relation entre les sciences naturelles et le milieu, c'est-à-dire la constatation que la science se trouve

(3) *Techniek en maatschappij in de Grieks-Romeinse Wereld, Tijdschrift voor Geschiedenis*, 1965, n° 1, pp. 1-22.

(4) *Traité de la pierre philosophale*.

très souvent dans une situation paradoxale. C'est un problème qui n'a, pour ainsi dire, pas encore fait l'objet de recherches. L'appréciation que j'ai lue quelque part au sujet de Foucault (1819-1868) ne vaudra pas seulement pour lui : « *Il fut sans contredit l'être le plus original, le plus rebelle à toute influence, même à celles de son époque* ». Toute l'histoire des sciences remontera incontestablement aux Grecs, et pourtant, Verdonius (W.J.) montre clairement⁽⁵⁾ que l'hypothèque philosophique entravait l'essor des sciences naturelles dans l'Antiquité. Dans la *Vie de Marcellus* de Plutarque (Chapitre 14), la désaffection de Platon pour la mécanique est clairement exprimée. D'autres philosophes comme Anaximandre ou Thalès de Milet s'orientent par contre vers des applications techniques de leurs constatations scientifiques.

La situation paradoxale dans laquelle se trouvent les sciences peut être mise en lumière plus facilement dans l'histoire générale que dans une histoire spécialisée, du moins au niveau de l'enseignement secondaire. Pour illustrer ceci, nous pouvons comparer des extraits du manuel d'histoire le plus couramment utilisée en Flandre et d'une histoire des sciences.

Dans *Sprekend Verleden* (VI, p. 282-283) nous lisons : « *L'idée que la terre ne serait pas fixe et qu'elle n'occuperait vraisemblablement pas la position centrale qui semblait lui revenir dans l'univers, avait déjà été développée plus d'une fois par des penseurs hardis dans leurs spéculations, avant que Copernic n'en fasse la base d'un système scientifique en cosmologie. Dans l'Antiquité on l'attribuait aux Pythagoriciens, et c'est au III^e siècle avant J.C. qu'elle fut formulée explicitement par Aristarque de Samos. On en débattit aussi passionnément à l'Université de Paris et on y avait obtenu, en ce qui concerne la révolution journalière de la terre autour de son axe, l'assentiment de Nicolas Oresme (1323-1382). L'idée occupait aussi une place importante dans le système du Cardinal allemand Nicolas de Cuse (1401-1464), qui ne parvenait pas à se représenter la terre au centre de l'univers, parce que l'univers sans bornes n'avait selon lui pas de centre et qui, rien que pour cette raison, lui attribuait un mouvement parce que rien dans le monde n'était immobile. C'est lui qui jeta ainsi la base sur laquelle Copernic (1473-1543) édifierait sa vision du monde. Léonard de Vinci fut, lui aussi, influencé par de Cuse.* »

Ce qui donne dans l'histoire des sciences « *L'astronomie, qui avait favorisé les découvertes des conquistadores, bénéficia elle-même, par une sorte de choc en retour, des enseignements que ceux-ci avaient glanés. Il n'était plus, dès lors, permis de nier la sphéricité et l'isolement de la terre. On savait qu'aux antipodes les hommes ne tombent pas la tête la première dans le vide. Cela encouragea les chercheurs à penser que les conceptions médiévales, géocentriques de l'univers, n'étaient peut être pas très exactes. Il devait être donné au cardinal « belge » (les guillemets sont de nous) Nicolas de Cuse⁽⁶⁾ (1401-1464) de reprendre et de soutenir les thèses d'Aristarque. L'autorité du cardinal et une certaine tolérance de la part de l'Inquisition firent que personne ne songea sérieusement à l'inquiéter.*

(5) *Science grecque et science moderne, Revue Philosophique*, CLII, 1962, p. 319 sqq.

(6) Né à Kues sur Moselle ; reçut sa première formation à Deventer chez les frères de la Vie Commune ; étudia à Padoue ; devient ensuite prêtre ; participe au Concile de Bâle ; devint enfin cardinal et évêque de Bressanone (Tyrol).

Peut-être aussi ses conceptions paraissent-elles, pour ses contemporains, un simple jeu d'esprit. Au demeurant, Nicolas de Cuse ne sut pas les étayer d'arguments décisifs propres à entraîner la conviction. Il fallait attendre, pour cela, la Renaissance et Copernic. » (7)

L'attire ici l'attention sur l'époque à laquelle Nicolas de Cuse a vécu, et je rappelle que le premier voyage de Colomb date de 1492. Nous retrouvons les noms d'Oresme et de Cuse en physique (8), mais ils sont présentés comme peu importants dans ce domaine. Je pense qu'ici, l'histoire des sciences fut mieux servie par l'historien et qu'en même temps, *Sprekend Verleden* fit plus pour promouvoir la compréhension historique. Nous pourrions multiplier ces exemples, en citant entre autres Galilée, Descartes, Toricelli, Pascal.

L'interférence positive et négative des composantes historiques, mais aussi la situation paradoxale des sciences naturelles, indique leur présence dialectique dans le processus historique. Que l'on considère que le moteur de l'histoire soit constitué par les facteurs économiques et sociaux ou par les facteurs idéologiques, que l'on interprète d'une manière matérialiste ou spiritualiste, on ne peut émettre la structure historique, ce qui ne constitue nullement une conception monolithique, mais suppose des relations multiples.

Les circonstances politiques sont un stimulant aussi bien qu'un frein. L'étude de l'énergie atomique fut encouragée par l'état de guerre. A la fin du XVIII^e siècle, le progrès scientifique fut sensiblement ralenti en France par les événements politiques.

La relation science-économie se traduit clairement actuellement dans les laboratoires de recherche. On ne peut s'empêcher de penser ici à ce qu'écrivait Dumas : « *C'est dans les ateliers du forgeron, du potier, du verrier et dans la boutique du parfumeur que la chimie prit naissance* ». On ne peut séparer la chimie de l'industrialisation. Quel profit l'agriculture n'a-t-elle pas pu tirer de la découverte par Pasteur du processus de fermentation (1862) ?

Ce n'est qu'à notre époque industrielle qu'un lien indestructible s'est noué entre les sciences naturelles et la technique, avec à l'origine l'utilisation de ce que Forbes appelle de nouveaux « prime movers » : la vapeur et l'énergie atomique (9). Pendant des siècles la situation sociale a freiné cette évolution. L'abondance de main-d'œuvre et la mentalité des classes dominantes ont empêché la généralisation d'outils destinés à remplacer la main-d'œuvre. Des résultats furent cependant obtenus dans l'art militaire, étant donné que par la force des choses l'optique y était différente.

D'autre part, lors du processus d'industrialisation, les mathématiques, les sciences naturelles et la mécanique vont, par le canal de la technique, bouleverser profondément les structures sociales. L'interférence qualitative entre société et sciences naturelles peut difficilement être évitée.

Dans la structure actuelle de l'enseignement de l'histoire au niveau secondaire on ne peut, au vu des constatations faites, négliger l'histoire des sciences. Les manuels et la documentation dont on dispose témoignent de la présence à

(7) REICHEN, *Histoire de l'Astronomie*, Ed. Rencontre, 1964, p. 38 à 41.

(8) REICHEN, *Histoire de la Physique*, Ed. Rencontre, 1963, p. 26.

(9) FORBES, R.J., *Studies in Ancient Technology*, vol. II, 1955, p. 78 sqq.

part entière des sciences et de la technique dans l'enseignement de l'histoire⁽¹⁰⁾. Au niveau inférieur on centre davantage l'intérêt sur les découvertes et les personnages. Au degré supérieur la matière porte principalement sur les idées et les méthodes scientifiques. Jamais cependant on ne perd de vue l'ensemble structurel. On y attire l'attention aussi bien sur le raisonnement scientifique que sur les problèmes humains. On n'oppose pourtant pas « scientifiques » et « humanistes », comme on ne ferait certainement une distinction trop rigoureuse. Traiter séparément de l'histoire des sciences pourrait bien sûr former contre-poids à une orientation littéraire et philosophique trop accentuée, mais fausserait précisément l'optique. Il ne s'agit en effet pas de contraires, mais bien de manifestations différentes d'ensembles vitaux. Il faut se rappeler ici qu'une évolution sensible s'est produite ces derniers temps dans l'enseignement de l'histoire. Les éléments militaires, politiques et diplomatiques y ont perdu leur place prépondérante. Dans les différents aspects de son existence, de sa pensée et de son action, c'est l'homme qui apparaît dorénavant au premier plan. Quoique l'*homo universale* du XVI^e siècle soit une utopie et que la spécialisation soit devenue nécessaire, utile et souhaitable, on a de plus en plus besoin d'une synthèse qui viendrait coiffer ces divers aspects.

Seulement, l'historien est-il capable de donner leur juste part aux sciences exactes sans être spécialisé en physique, en chimie, en biologie ou en médecine ?

Avant de répondre à cette question il faut savoir ce que nous voulons. Allons-nous dans l'histoire des Sciences, placer l'histoire en avant ou bien le résultat scientifique sera-t-il le plus important ? On peut traiter de deux façons par exemple des émaux ornementaux sur les édifices de Babylone. On peut les étudier, en tant que document, qu'objet esthétique, qu'illustration d'un mode de pensée. On peut également constater que l'émail blanc fut fabriqué en partant d'oxyde d'étain, le rouge d'oxyde de cuivre, le bleu d'oxyde de cobalt, et le jaune d'oxyde d'antimoine. Dans toutes les découvertes scientifiques les aspects humains sont autant mis en relief que les aspects matériels. Depuis longtemps on n'en est plus, pour des raisons pédagogiques, à enseigner uniquement des *realia*.

Quoi qu'il en soit, il va de soi que l'historien n'a pas la formation technique voulue pour creuser l'histoire des résultats en fonction des progrès sur le plan purement scientifique. Il est pourtant évident que l'homme de science se trouve dans la même position vis-à-vis de l'histoire en tant que discipline. Le professeur de physique ou de chimie n'est pas toujours très enthousiaste quand il est chargé en section scientifique B de ce cours spécialisé, et on le comprend.

Une autre question est de savoir si par l'histoire des sciences on veut promouvoir le raisonnement scientifique ou la compréhension historique. Celle-ci est certes du domaine de l'historien. Nous comprenons que la science exacte voudra se soucier avant tout du raisonnement scientifique, et nous ne pouvons que l'y encourager, bien que l'on ne puisse oublier que l'induction se pratique aussi bien dans les sciences humaines et par conséquent en outre dans le domaine de l'histoire. Le physicien ou le biologiste a-t-il toutefois besoin de connaître

(10) Il s'agit ici de l'enseignement belge de régime néerlandais.

d'histoire de sa spécialité pour agir ainsi ? La discipline elle-même, son approche didactique et sa méthode n'en offrent-elles pas des occasions suffisantes ?

Si le raisonnement scientifique est vraiment la préoccupation majeure du scientifique qui veut s'occuper d'histoire, il ne pourra, pour la chimie par exemple, commencer que relativement tard, à Lavoisier (1743-1794).

Les sciences naturelles doivent-elles s'abstenir d'émettre des considérations historiques ? Nullement. Nous pensons qu'il est plus profitable pour favoriser ce raisonnement scientifique de situer les antécédents historiques en fonction de la matière.

J'ose émettre des doutes quant à l'importance pour l'élève de savoir par exemple quel fut l'étonnement du chimiste arabe Geber (Djabir ibn Hayyan, 722-803) en constatant que le plomb ne conserve pas son poids quand il est pulvérisé et que l'on dut attendre le XVIII^e siècle avant de découvrir le rôle joué là-dedans par l'oxygène. Indication précieuse, mais un tel savoir aura une signification différente selon qu'il sera compris dans la matière, ou considéré isolément.

Nous laissons aux compétences le soin de déterminer si le traitement du raisonnement scientifique en fonction des antécédents historiques est absolument nécessaire et comment il s'agit de procéder. Mais si la chose est souhaitable, nous croyons que la méthode consistant à intégrer les deux disciplines s'impose et qu'en aucun cas il ne faut considérer les deux aspects isolément. Ceci sans rien dire du problème du temps dont on dispose et de la surcharge des programmes.

Nous croyons utile de rappeler que nos collègues professeurs de langues sont arrivés à la conclusion que l'histoire littéraire classique nuisait considérablement à l'éducation littéraire et qu'ils ont procédé à une intégration fonctionnelle.

Nous craignons qu'une histoire des sciences qui se limiterait à des biographies et à des nomenclatures serait tout aussi préjudiciable et que l'on obtiendrait un résultat inverse de celui qui est souhaité, ou du moins que l'intérêt des élèves pour les sciences naturelles s'en trouverait réduit plutôt qu'accru.

En conclusion nous pensons que l'évolution des sciences doit continuer à être intégré dans le cours d'histoire dans l'enseignement moyen, qu'un cours séparé de spécialisation est superflu et que les éventuelles notes historiques en rapport avec les sciences naturelles doivent, si le besoin s'en fait sentir, faire partie intégrante de la matière.

Tout cela ne veut pas dire que c'est sans enthousiasme que nous saluons l'élaboration du « Musée d'histoire des sciences », car nous ne partageons certes pas l'opinion de Gustave Flaubert *« qui était outré du fait que son corps contenait du phosphore comme des allumettes, de l'alumine comme les blancs d'œufs et de l'hydrogène comme... les becs de gaz ! »*, mais bien celle-ci de Rabelais : *« science sans conscience n'est que ruine de l'âme »*.

Herman CORIJN

LA REVOLUTION INDUSTRIELLE DANS LA METALLURGIE DU BASSIN DE LIEGE

Les pages qui suivent sont empruntées à une étude publiée en 1961 dans la revue italienne *Studi Critici* (t. II, 3-4, p. 548-658) sous le titre : *La rivoluzione industriale in Belgio, Strutturazione e distrutturazione delle economie regionali*.

Elles constituent un *état de la question* rendu nécessaire par l'absence de tout publication récente et synthétique consacrée à la question de la révolution industrielle dans notre région.

C'est au début du XVIII^e siècle que se sont établies, dans la métallurgie liégeoise, les structures qui devaient bouleverser, deux siècles plus tard, la révolution industrielle.

Au XV^e siècle, cette industrie était toute entière localisée dans le massif géologique de l'*Ardenne* et à la périphérie de celui-ci, soit à trente ou quarante kilomètres environ au sud-est du bassin de Liège actuel. A cette époque, la métallurgie du pays de Liège est représentée par de petits fourneaux au charbon de bois accouplés à un marteau mécanique ; la fonte produite par le fourneau est affinée par le procédé dit « wallon » ⁽¹⁾ qui exige l'emploi de ce marteau ; la force motrice est toujours fournie par des ruisseaux de faible débit, mais au cours rapide. Une vingtaine d'établissements de ce type parsèment ainsi l'*Ardenne* liégeoise vers le milieu du XVI^e siècle.

Mais, dans la seconde moitié du même siècle, l'usage de soufflets de grandes dimensions permit d'élever la température des foyers : de là l'utilisation de minerais moins fusibles, l'agrandissement des fourneaux, la production de fonte, l'accroissement des quantités produites et la multiplication des usages du fer. C'est ce qui explique l'industrialisation des cours d'eau plus proches de la vallée de la Meuse, l'*Ourthe*, la *Vesdre* et le *Hoyoux* principalement. Disposant d'une énergie hydraulique plus abondante, les fourneaux nouvellement érigés sur les bords de ces rivières sont plus puissants ; ils sont aussi à proximité de la métropole commerciale qu'est la ville de Liège. Spécialisés dans la fonte des boulets et des canons, ils profitent de la conjoncture politique en fournissant aux armées du roi d'*Espagne* les armes nécessaires à la lutte contre les rebelles des *Pays-Bas*. Ainsi, en moins de cinquante ans, les douze kilomètres de cours inférieur de

(1) *Procédé wallon* : méthode de fabrication du fer en deux temps. La fonte blanche produite par le fourneau était passée au foyer d'affinage ; celui-ci était une cavité rectangulaire garnie de charbon de bois ; une tuyère y insufflait un courant d'air ; la fonte fondait goutte à goutte dans la flamme ainsi activée et une loupe de fer se formait au fond de la cuve.

l'Ourthe s'équipent d'une dizaine d'usines métallurgiques. D'autres surgissent au bord de la Vesdre et du Hoyoux.

Mais voici que les hostilités entre l'Espagne et les Provinces Unies sont interrompues (*Trêve de XII ans*), la métallurgie liégeoise est ainsi privée d'un de ses meilleurs débouchés.

Au cours de cette période de son histoire, qui précède immédiatement la révolution industrielle, par quoi se caractérise la métallurgie liégeoise ?

Elle est spécialisée presque exclusivement dans la manufacture des clous, des armes portatives et des objets de quincaillerie en tôle martelée. Le pays de Liège ne produit pour ainsi dire pas de fonte : la matière première (fer affiné) est importée du Luxembourg ou de l'Entre-Sambre-et-Meuse. Les usines métallurgiques liégeoises se bornent à des opérations de dégrossissement : les « fenderies » débitent mécaniquement les baumes en verges que les clouteries transforment ensuite en clous ; les « platineries » élaborent les tôles martelées que travaillent ensuite les quincailleries. Le finissage s'opère donc à la main, dans les petites forges des cloutiers et des quincaillers. De la même façon, les canons de fusils sont forés mécaniquement dans les « forages », puis livrés aux armuriers qui montent l'arme à feu dans leurs ateliers artisanaux.

Les métallurgistes sont en général des façonnaires : ils reçoivent la matière première du marchand et la lui restituent après façonnage moyennant rétribution ; capital investi et fonds de roulement ne représentent donc que des sommes peu importantes. Ils tiennent fréquemment leurs usines en location ou en « accense perpétuelle » moyennant une redevance assez modeste ; même lorsqu'ils en sont propriétaires, leur établissement — peu important — ne réclame que de faibles investissements.

Etablie sur le territoire de la principauté de Liège, cette industrie est desservie par la politique douanière maladroite, plus soucieuse d'assurer des revenus à l'Etat que de favoriser le commerce national. Au surplus, le problème est moins de protéger le marché intérieur que de s'assurer des débouchés. Or, la décadence maritime hollandaise entraîne la réduction des quantités de « clous de marine » utilisés par les chantiers navals des Provinces Unies, dont la clouterie liégeoise constitue le fournisseur de loin le plus important. Par ailleurs, depuis le milieu du XVII^e siècle, la France entrave l'exportation des quincailleries du pays de Liège ; le traité commercial franco-anglais de 1786 aggrave encore cette situation en favorisant la concurrence du Royaume-Uni.

Quant aux Pays-Bas espagnols, puis autrichiens, ils contrôlent une grande partie des voies de communication vers les pays voisins ; ils en profitent pour provoquer l'émigration des industries liégeoises sur leur propre sol. En ce qui regarde la métallurgie, cette politique est d'autant plus dangereuse que les forges liégeoises emploient de grandes quantités de fers affinés en provenance des Pays-Bas. Il ne faut donc pas s'étonner si, à la fin du XVIII^e siècle, la clouterie de Charleroi dépasse en importance celle du pays de Liège. De son côté, la fabrication des armes portatives (bien mal connue encore) paraît avoir profité, au XVII^e siècle, des passages de troupes incessants : ces troupes s'équipent en effet, lors de leur séjour en terre liégeoise, en s'adressant aux munitionnaires locaux. Epoque de paix relative, le XVIII^e siècle fut, en tout cas, peu favorable à l'armurerie liégeoise. Ainsi les dernières décennies de l'Ancien Régime repré-

sentent-elles, pour la métallurgie du pays de Liège, une période de difficultés croissantes, peu favorable au développement de l'esprit d'entreprise et aux innovations techniques.

Dès 1720 pourtant, une machine à vapeur de Newcomen — la première du continent — fut construite au voisinage de Liège, en grande partie à l'aide de pièces fabriquées en Angleterre ; elle fut utilisée pour l'exhaure d'un charbonnage de la région. Ce sont les Liégeois qui introduisirent l'engin de Newcomen dans les Pays-Bas autrichiens, l'ouest de l'Allemagne, la France du nord-est. Vers 1769, le fourneau des Vennes — un des rares hauts fourneaux encore à feu à proximité de Liège — coulait des cylindres de machines à vapeur. Mais cette fabrication demeure occasionnelle et les Liégeois installèrent très peu de machines de Newcomen chez eux. Quant à l'emploi du charbon de terre pour la réduction du minerai, il fit l'objet d'une seule tentative tôt vouée à l'échec. Rappelons d'ailleurs à ce propos que la région liégeoise ne possédait alors qu'une demi-douzaine de fourneaux.

Ces caractères traditionnels de la métallurgie liégeoise, la révolution industrielle va les bouleverser.

Elle va provoquer la concentration de l'industrie dans la vallée même de la Meuse et la libérer, par l'emploi de la vapeur, de la sujétion des cours d'eau, seule force motrice utilisée jusqu'alors ; par l'introduction du haut fourneau au coke et du puddlage, elle lui restituera le cycle complet des opérations de transformation du fer, du minerai au produit fini ; elle suscitera une nouvelle classe d'entrepreneurs, marchands et fabricants tout à la fois, capitalistes assurant la direction de leurs entreprises ou sociétés anonymes, sans parenté avec les industriels de l'époque révolue. Bénéficiant d'un marché plus étendu et des appuis de gouvernements plus soucieux de sa prospérité, disposant de moins de financements jusqu'alors inexistantes, l'industrie connaîtra un brusque et prodigieux essor, qui se concrétise par l'accroissement du nombre et surtout de l'importance des entreprises.

En 1795, le pays de Liège est annexé à la France républicaine. Six années de troubles et de guerre (1789-1795) viennent d'aggraver encore le marasme où s'enlise doucement la métallurgie liégeoise. C'est pendant les vingt années de l'occupation française que vont se créer les conditions indispensables au succès de la révolution industrielle. Le rattachement à la France, la ruine de la concurrence anglaise, le système continental, les appuis et les encouragements gouvernementaux, une économie en expansion créent un climat favorable. Cependant, ce climat profite surtout aux innovations ; il est peu efficace à l'égard des branches industrielles en déclin. A Liège, parmi les industries métallurgiques traditionnelles, la clouterie et l'armurerie continuent à déperir. Et l'on est bien en droit de s'en étonner. Certes, la République et l'Empire ne furent pas dans l'histoire de la marine française, des époques d'apogée et les chantiers navals restent alors les plus grands consommateurs de clous. Par contre, les guerres incessantes de l'Empire auraient dû favoriser la fabrication des armes. Mais, celle-ci fut réservée à une manufacture impériale créée à Liège en l'an XI. Tous les témoins sont d'accord pour déplorer la stagnation de l'armurerie liégeoise, conséquence de cette création.

Indirectement, par ailleurs, les pouvoirs publics vont par leur politique

économique, favoriser la révolution industrielle dans le domaine métallurgique. C'est ainsi que la législation minière française remplaçant une législation liégeoise toute différente favorise les grandes exploitations au détriment des petites, et, du même coup, rend possible la mécanisation de la houilleries, jusqu'alors contrecarrée par la modicité des entreprises ; c'est en 1810 qu'un charbonnage liégeois fut pourvu, pour la première fois, d'une machine d'extraction à vapeur ; la construction des machines en sera encouragée.

Enfin, en dépit des difficultés, certains métallurgistes continuent la lutte : devant le déclin des activités traditionnelles, on reconvertit les usines. C'est alors qu'apparaissent au pays de Liège les laminoirs à cylindres, qui remplacent dans de larges proportions les « fonderies », condamnées par la crise de la clouterie. Vingt-cinq laminoirs furent ainsi créés entre 1790 et 1815, sur la Vesdre, l'Ourthe et le Hoyoux. Certes par son ampleur, le phénomène est impressionnant. Mais ce n'est pas encore la révolution industrielle. Entre le laminoir nouveau et l'ancienne « fonderie », il y a commune mesure.

Pour la première fois en Belgique, une entreprise métallurgique utilise la vapeur comme source d'énergie motrice ; bien modeste au début, si l'on songe que ces machines ne dégageaient ensemble qu'une puissance de 32 CV.

L'un remplace l'autre, utilisant la même force motrice. Les maîtres des laminoirs sont, dans la majorité des cas, ceux des « fonderies » disparues. La main-d'œuvre utilisée reste limitée (moins de vingt hommes par usine). Les quantités de matières premières manufacturées sont moindres dans les laminoirs que dans les « fonderies ». Il n'empêche : la fabrication de la tôle connaîtra, sous l'influence de la révolution industrielle, un essor considérable ; elle contribuera à faire de cette révolution un bouleversement des conditions générales de la vie économique. Avec l'élargissement du marché intérieur et l'appui accru des pouvoirs publics, cette vitalité dont témoigne la métallurgie traditionnelle explique le climat favorable aux grandes innovations et le succès précoce de la révolution industrielle au pays de Liège.

Outre l'adoption du laminoir, diverses initiatives témoignent de la volonté des métallurgistes liégeois de surmonter le déclin de leur industrie. Abandonnée depuis la fin du XVI^e siècle, la fonte des canons réapparaît parmi les activités industrielles de la région, grâce à la création, en 1803, à Liège, par les soins des pouvoirs publics, d'une *Fonderie de canons* ; pour l'alimenter, deux fourneaux nouveaux sont mis à feu, à Grivegnée⁽²⁾ et à Huy. Ces fourneaux utilisent désormais des soufflets à piston ; mais ils restent de type traditionnel alimentés au bois, ils produisent comme leurs prédécesseurs environ 300 tonnes de fonte par an en moyenne ; les affineries substituent au procédé wallon, le procédé comtois, déjà périmé par l'invention du « puddlage ». Le travail de l'acier est entrepris, pour la première fois avec succès à la fabrique des frères Poncelet établie à Liège, elle aussi, vers 1802. Deux ferblanteries sont installées, l'une à Chênée (1813), l'autre à Huy. Beaucoup plus importante et dirigée par un homme d'affaires entreprenant et audacieux, Nicolas Delloye, cette dernière obtient dès

(2) Environs immédiats de Liège.

1808 un sérieux appui du gouvernement⁽³⁾. Quatre machines de Périer sont montées en 1804 à la Fonderie de canons. La technique de la fonte de seconde fusion est introduite avec le *forno reverbere* aux Fourneaux de Verviers (peut-être depuis les dernières années du XVIII^e siècle) et à la Fonderie de canons dès sa fondation.

Mais parmi ces entreprises nouvelles, certaines sont appelées à jouer un rôle essentiel dans la révolution industrielle : les ateliers de construction de machines textiles. L'industrie drapière verviétoise connaît alors, grâce à l'introduction du machinisme, une rénovation et un essor considérables. *Par le truchement des ateliers de construction mécanique, cette révolution va passer du domaine du textile au domaine de la métallurgie.*

En moins de vingt ans, dans le département de l'Ourthe (Liège et sa région), s'établissent dix fabriques de cardes et vingt-et-un ateliers de construction de machines textiles. Cette fabrication entièrement neuve est entreprise par des hommes qui n'ont aucun passé dans la métallurgie de notre région. Certains sont des entrepreneurs textiles, comme Poltzer et Angenot ; d'autres sont des mécaniciens venus d'Angleterre, comme Hodson et Cockerill ; mais la plupart semblent n'avoir d'autre titre au succès que leur audace et leur clairvoyance. Ces fabriques ne vont pas s'établir dans les localités traditionnellement adonnées au travail du métal. Elles s'installent à proximité des centres textiles (Verviers, Hodimont, Ensival, Spa, Eupen), mais on en trouve aussi à Liège. C'est à Liège qu'aménage la sienne, le plus remarquable de ces industriels, William Cockerill. Or, la fabrique de ce dernier concentre une puissance de production qui renverse toutes les idées reçues jusqu'alors : avec ses deux mille ouvriers, elle occupe à elle seule près de deux fois plus de main-d'œuvre que tous les fourneaux, « fonderies », martinets, laminoirs, « platineries » et usines à canons de fusils réunis. L'ensemble des fabriques de machines textiles occupe dix pour cent des ouvriers métallurgistes du département.

On peut en effet évaluer fort approximativement la main-d'œuvre des entreprises métallurgiques du pays de Liège en 1812 de la manière suivante :

« usines » (entreprises utilisant l'eau comme force motrice) ⁽⁴⁾	± 900
manufactures impériales d'armes	968
quincailleries	206
fonderies de canons	102
cloutiers	± 3.500
fabriques de cardes	764
fabriques de machines (métallurgistes seulement) ⁽⁵⁾	713
armuriers à domicile	± 1.000
aciéries	± 60
Total : environ	8.193

(3) Nicolas Delloye : né à Huy en 1755 ; membre d'une famille bourgeoise déjà intéressée dans l'industrie du fer ; il était propriétaire de papeteries quand, profitant des circonstances nées de la réunion à la France, il entreprit de créer ses laminoirs et sa ferblanterie ; acheteur de biens nationaux, maire de Huy, il fut, à l'époque impériale, la personnalité la plus dynamique du pays de Huy.

(4) Nous venons de citer les différents types d'« usines ».

(5) Les autres ouvriers sont des charpentiers. Il y en a 1865.

La valeur des produits vendus en 1812 par le seul Cockerill dépasse celle de tous les clous exportés par une quinzaine de marchands, celle aussi de toutes les tôles laminées dans le département. William Cockerill est de loin le plus important producteur métallurgique du pays liégeois : la valeur des marchandises manufacturées dans sa fabrique de machines et de cardes dépasse, en 1812, 2.500.000 francs. Après lui, le plus important patron métallurgiste de la région paraît bien être le Hutois Nicolas Delloye, propriétaire de six laminoirs et d'une importante ferblanterie ; la valeur des produits de ses entreprises atteint 1.500.000 francs ; Delloye fait lui-même figure de géant à côté de ses pairs. Par ordre d'importance, il faut ranger, semble-t-il, au troisième rang Depauw-Van Hasselt dont le fourneau et les deux laminoirs de Grivegnée produisent pour le moins pour 500.000 francs par an ⁽⁶⁾

Avec William Cockerill (vers 1759-1832), la révolution industrielle se propage du domaine du textile à celui de la métallurgie. On a vu qui était William Cockerill. Disons quelques mots de son installation à Liège.

William Cockerill était un technicien, un mécanicien anglais formé dans les ateliers de son pays. Cherchant fortune à l'étranger, il a été distingué par des patrons textiles verviétois. En échange de l'appui financier qu'on lui prête, on entend se réserver le monopole de son talent. Libéré avec peine de cette sujétion, il fonde à Liège, en 1807, sa propre entreprise, fort modeste. Très vite, il prospère : en 1809, il acquiert un immeuble plus vaste que son atelier primitif. Il lui faut près d'un an pour en réunir le prix d'achat : 49.777 francs, une somme dérisoire au regard du chiffre d'affaires dont il pourra se prévaloir trois ans plus tard. Son nouvel établissement — un vaste hôtel de maître, assez mal adapté à sa destination présente — abrite sa famille et sa fabrique. De son propre aveu, en 1809, son personnel groupe seulement deux cent quarante-quatre travailleurs, dont cent enfants. A comparer ce chiffre à ceux que nous citons ci-dessus, on mesure le développement que son entreprise connaît en trois courtes années. C'est que, toute entière, la famille s'acharne au succès de l'affaire. John (1790-1840), le fils cadet, a dix-neuf ans à peine ; assez peu instruit, mais bon praticien, formé à l'école de son père, il assume la direction technique. William père, le patron, se déplace inlassablement ; les deux fils aînés, William fils et James, voyagent de leur côté. A Aix-la-Chapelle, Eupen, Reims, Louviers, Sedan, le Sud de la France, le Nord de l'Italie, l'Allemagne rhénane, Berlin, ils vendent des « mécaniques ». On ne se borne pas à imiter ce que l'on a connu au pays natal ; on innove aussi à l'occasion.

La phase décisive de la révolution industrielle va s'opérer au milieu de circonstances tour à tour bénéfiques et défavorables. En 1815, le pays de Liège est rattaché au royaume des Pays-Bas. Le marché intérieur se rétrécit, il n'en fournit pas moins, grâce aux colonies hollandaises, la clientèle d'une quinzaine de millions de consommateurs. La fin des hostilités a rouvert les routes maritimes ; l'armurerie liégeoise en particulier, fournit à nouveau aux Etats-Unis.

(6) Depauw-Van Hasselt vient du Limbourg et s'intéresse sous l'Empire aux fourneaux au bois qui prennent une certaine importance et une certaine extension dans la région liégeoise. Cette extension est vite arrêtée et Depauw-Van Hasselt — qui fut un des entrepreneurs les plus dynamiques — vendra son établissement d'Ougrée (un fourneau et deux laminoirs) à H.J. Orban en 1821 pour 225.000 francs environ.

Une politique d'encouragement aux entrepreneurs et de grands travaux stimulent l'activité économique. A William Cockerill, quinquagénaire entreprenant, succède son fils John, presque trop audacieux. Mais c'est l'appui personnel que lui accorde le roi Guillaume I^{er} qui rend possible, semble-t-il, l'essor prodigieux des affaires du jeune industriel et la création du formidable atelier de Seraing (7).

La révolution de 1830, en séparant la Belgique des Pays-Bas, ramène le marché intérieur aux frontières étroites d'un petit pays de 30.000 km². La politique économique du jeune Etat belge paraît tout d'abord moins efficace que celle de son prédécesseur. Beaucoup d'hommes d'affaires envisagent l'avenir avec pessimisme. Pourtant, plus que la Société Générale créée en 1822, la Banque de Belgique (1835) apporte à l'essor de la métallurgie liégeoise un appui financier extérieur dont elle a manqué depuis 1830 : de 1835 à 1837, elle intervient dans la création de quatre importantes sociétés industrielles — Les Vennes, Saint-Léonard, Les charbonnages et hauts fourneaux d'Ougrée, la Fabrique de fer d'Ougrée. En 1835, l'Etat belge crée, en même temps que la Bavière, le premier chemin de fer du continent ; c'est Cockerill qui construit les locomotives ; Cockerill encore, en 1838, inaugure la navigation à vapeur sur la Meuse. Pour des raisons économiques ou politiques, des crises jalonnent cette période cruciale : 1815-1817, 1825, 1830, 1837-1839, 1835-1848. Mais si elles ralentissent, elles n'arrêtent pas l'élan de la métallurgie liégeoise.

Le capital des quatre sociétés industrielles créées en 1835-1836 représente 7.000.000 francs (Hauts fourneaux d'Ougrée, Vennes, Saint-Léonard, Fabrique de fer d'Ougrée). Ces sept millions dépassent évidemment le montant des investissements privés ; ceux-ci en représentent pourtant la quasi totalité. Nous pouvons estimer que deux autres grandes entreprises du bassin (Orban, Hauts fourneaux de Sclessin) ont investi proportionnellement au moins autant. Enfin nous évaluerons à 10.000.000 les investissements nets de Cockerill (8). Nous arrivons ainsi à un chiffre de l'ordre de 30 à 40.000.000 francs pour les investissements nets privés nécessités par la révolution industrielle dans toute la métallurgie liégeoise. Cette estimation paraît largement suffisante si l'on note que les premiers investissements de Cockerill lors de son installation à Seraing (1817-1819) représentent seulement 250.000 francs et que le coût des deux hauts fourneaux construits à Seraing en 1844 n'a pas atteint la somme de 200.000 francs (92.474 francs par appareil). A l'origine de ces investissements, on peut reconnaître en gros cinq sources : les bénéfices obtenus dans « les affaires » pendant la période française et notamment dans les opérations sur biens nationaux, les gains très élevés sur les fournitures à tout l'Empire de machines textiles, les aides gouvernementales, l'autofinancement, enfin l'apport — plus tardif — des banques d'affaires et des groupements sous forme anonyme.

A la fois l'une des causes et l'un des symboles les plus visibles de cet essor, le machinisme et le progrès technique se répandent rapidement. La machine à vapeur (système Watt, fabrication Périer) est utilisée pour la première fois en 1803 à la fonderie de canons. Orban l'introduit en 1810 dans l'un de ses char-

(7) Environs de Liège.

(8) Les bâtiments, machines et concessions minières seront estimés, en 1842, à 9.500.000 — valeur actuelle.

bonnages. En 1813, Cockerill envisage la fabrication des machines perfectionnées de Watt ; il l'entreprend peu après 1815, 37 machines à vapeur sont utilisées en 1845 dans la métallurgie liégeoise. Leur nombre passera à 98 en 1855 et à 123 en 1859. Pourtant, l'antique roue à aubes résiste opiniâtrement : le nombre de ces engins est encore de 105 en 1845, de 72 en 1855, de 71 en 1859. Le haut fourneau coke a fait son apparition à Seraing en 1829, et à Grivegnée en 1835. A partir de ce moment — mais remarquons le retard sur la première initiative — le nombre de ces appareils s'accroît sans cesse : on en dénombre 5 en 1837, 15 en 1839 (dont 6 en activité), 23 en 1847 (dont 17 en activité). Cinq fois plus productifs que les fourneaux en bois, trois fois plus nombreux que l'étaient, en 1795, au pays de Liège, les fourneaux, ils font de la région liégeoise un important producteur de fonte — ce qu'elle n'était pas au XVIII^e siècle ⁽⁹⁾. En conséquence de cette évolution, le four à puddler est introduit en terre liégeoise ⁽¹⁰⁾. Le plus ancien est signalé en 1821 aux usines Orban ; on en comptera 68 en 1850. Le four à coke est introduit par Cockerill en 1836 ; l'emploi de l'air chaud dans les hauts fourneaux est inauguré par le même en 1837. Orban construit le premier laminoir à étirer les fers en barres, aussitôt imité par Cockerill. Decartier, le premier, coule à Liège des cylindres de laminoir ; Francotte y crée une tréfilerie en 1838 ; d'innombrables aménagements mineurs complètent et donnent toute leur efficacité à ces grandes innovations.

Cette révolution est l'œuvre d'entreprises nouvelles ou d'entreprises anciennes réorganisées sur des bases nouvelles. L'apparition de ces établissements s'accomplit en deux étapes chronologiques. La première correspond au régime hollandais (1815-1830). C'est l'époque des capitaines d'industrie, personnalités puissantes qui ne craignent pas d'assumer seuls les risques de leurs initiatives ; c'est l'époque où John Cockerill transfère à Seraing et agrandit les ateliers paternels (1817), où Henri Joseph Orban fonde ses usines de Grivegnée (1821), où Gilles Antoine Lamarche crée la Fabrique de fer d'Ougrée (1829). Au cours de la seconde période beaucoup plus brève (1835-1837), on voit surgir une brusque efflorescence de sociétés anonymes. Certaines d'entre elles assument l'organisation d'ateliers nouveaux : Charbonnages et Hauts Fourneaux d'Ougrée (1835) ; Société de l'Espérance (1836) ; Usines et Charbonnages de Sclessin (1837) ; d'autres impriment à des établissements anciens une impulsion dont ils ont manqué jusqu'alors, comme la Société des Vennes (1835) ou la Société de Saint-Léonard (1836). A côté de ces sociétés anonymes, quelques entreprises fondées par des particuliers apparaissent, de moindre envergure en général : les ateliers Marcellis à Liège (1835), les hauts fourneaux au coke de Delloye (1835) et de

(9) Les hauts fourneaux au bois n'avaient jamais été nombreux dans les environs de Liège. La province n'en comptait que 6 en 1829 et 5 en 1847. Ils étaient parmi les premiers laissés en inactivité pendant les périodes défavorables. A vrai dire, Liège ne devint réellement producteur de fonte qu'avec le haut fourneau au coke ; la production provinciale de fonte passa de 7.000 tonnes environ en 1828 à 33.000 en 1843 et à 81.000 en 1847. Avant ce moment, Liège était tributaire de l'Entre-Sambre-et-Meuse pour une très grande part, un peu du Luxembourg et, après 1827, du pays de Charleroi.

(10) Le four à puddler sert à refondre avec du coke la fonte que l'on remue régulièrement pendant plusieurs jours à une température de 2.000°, ce qui diminue la teneur en carbone et en impuretés. On complète l'opération en faisant passer entre des cylindres de fer le fer pâteux obtenu au four.

Dautrebande (1836) à Huy, de Marcellis à Forêt (1835), les laminoirs Renard à Liège (1837).

La grande majorité des entreprises créées au cours de ces deux périodes, soit entre 1815 et 1837, présentent des caractères communs : elles se distinguent en général des usines anciennes par leur localisation géographique, leur statut juridique, leur organisation économique, leur puissance de production. A l'exception des trois fourneaux (éphémères) établis en 1835 et 1836 à Huy et à Forêt, elles sont toutes situées à Liège et dans sa proche banlieue. Presque toutes, elles adoptent le statut de la société anonyme : aux établissements créés ou réorganisés sous cette forme en 1835-1837, il convient d'ajouter la Fabrique de fer d'Ougrée et les usines Cockerill à Seraing converties en sociétés, la première en 1836, les secondes en 1842 ⁽¹¹⁾. Toutes encore tendent à réaliser la concentration verticale des opérations métallurgiques ; certaines d'entre elles exploitent simultanément des minières et des charbonnages, des hauts fourneaux, des fonderies, des laminoirs ou des ateliers de construction de machines. Toutes enfin tranchent par leurs dimensions et leur équipement technique sur les modestes usines de l'Ancien Régime ou de l'époque française. Mais l'une d'elles surtout paraît titanesque aux yeux des contemporains et l'emporte de loin sur toutes les autres : c'est l'établissement Cockerill. Vers le milieu du siècle, il gère à lui seul six des dix-huit hauts fourneaux de la province ; ses 4.200 ouvriers représentent 35 % de la population métallurgique de la région ⁽¹²⁾.

Voici atteinte la décennie 1840-1850 : dans la métallurgie liégeoise, la révolution industrielle est chose accomplie. Elle s'est déroulée en trois étapes : de 1795 à 1815, notre vieille industrie du fer, solidement implantée, mais languissante, retrouve un dynamisme perdu et voit, avec la firme Cockerill, apparaître une nouvelle branche de production (la construction mécanique) et se créer un type d'entreprise entièrement neuf : c'est l'étape préparatoire. De 1815 à 1830, une équipe de capitaines d'industrie, assumant seuls les risques de leurs initiatives, jettent les bases d'une métallurgie organisée, selon des conceptions économiques et techniques qui rompent totalement avec le passé. De 1830 à 1840 enfin, cette rupture est consacrée par le triomphe du machinisme et de la société anonyme et par l'installation de vastes ateliers dans la vallée de la Meuse, champêtre jusqu'alors, les crises de 1837-1839 viendront, à leur temps, rappeler que les poussées brutales d'expansion peuvent cacher de durs lendemains.

La révolution industrielle n'a pas tué l'industrie ancienne : sur l'Ourthe, la Vesdre, le Hoyoux, on voit fonctionner encore des « fonderies », des marteaux,

(11) A la suite de difficultés économiques financières de John Cockerill (dès 1838-1839), puis sa mort (sans enfant) en 1840.

(12) Vers 1830, la population ouvrière des usines métallurgiques de la province de Liège semble pouvoir être évaluée de la manière suivante :

Hauts fourneaux, fonderies, fabriques de fer, usines à ouvrir le fer	6.000
Cloutiers	3.000
Armuriers	3.000

Total : environ 12.000

Le groupe des ouvriers métallurgiques ne compte qu'un faible pourcentage de femmes et d'enfants : moins de 10 %. Nous attirons l'attention sur le fait que ces évaluations sont très approximatives.

des laminoirs mus comme autrefois par d'antiques roues à aubes, et presque aussi nombreux que dans le passé. Comme un demi-siècle auparavant, ils continuent à consommer du fer affiné ; dix d'entre ces usines seulement (sur une quarantaine) se sont modernisées par l'adjonction d'un four à puddler qui leur permet de s'alimenter en fonte directement au haut fourneau. Mais à cette industrie de type ancien s'est superposée une industrie toute nouvelle. Elle est étroitement localisée à Liège et dans quelques localités proches : Ougrée, Seraing, Tilleur, Grivegnée, Herstal. C'est là qu'on trouve tous les hauts fourneaux de la province à une exception près, tous les ateliers de construction mécanique, les cokeries, la majorité des fonderies (22 sur 30), la grande majorité des fours à puddler, les laminoirs les plus modernes. L'avenir ne fera que confirmer la suprématie du bassin de Liège-Seraing sur les établissements d'autrefois disséminés dans leurs vallées étroites.

Georges HANSOTTE

L'HISTOIRE DANS L'ENSEIGNEMENT

Aperçu historique

A chaque époque de la vie d'une société, les historiens apportent une lecture de l'histoire dont société et époque ont besoin ⁽¹⁾. La même observation revient sous la plume de Henri I. Marrou : « La connaissance historique, c'est la discipline pratiquée par le groupe de chercheurs spécialisés que sont les historiens eux-mêmes. D'où l'intérêt de l'histoire de cette discipline, l'histoire de l'historiographie, — où l'on voit la méthode s'élaborer, s'éprouver au contact de son objet, se préciser peu à peu » ⁽²⁾. Ce qui est vrai pour l'historiographie est plus vrai peut-être encore pour l'enseignement historique scolaire. Quels qu'en soient les organisateurs, « l'histoire suit la dominante du temps ».

Aux origines

A toute société, si primitive soit-elle, répond un besoin de perpétuer le souvenir des exploits ancestraux ⁽³⁾. Ce besoin procède des préoccupations de préserver l'espèce. Ciment du groupe social, l'histoire s'appliqua dès lors à une double fin :

1° à l'égard du groupe même, inspirer le respect de la valeur réelle ou conventionnelle des générations antérieures ;

2° à l'égard des groupes voisins, inspirer la méfiance, voire la haine, envers l'étranger considéré *a priori* comme un rival redoutable.

Ainsi, consciemment ou non, l'histoire se fit souvent vassale ⁽⁴⁾ du pouvoir existant, espèce de « philosophie en action », construite à des fins didactiques et

(1) DUPRONT Alphonse, *Présent, passé, histoire*, et MAYEUR Jean M., *Histoire et programme*, dans *Cahiers de recherches et débats du Centre catholique des intellectuels français*, n° 47, Paris, Fayard, 1964. — Cfr. VAN SANTBERGEN R., *Connaître et enseigner l'histoire*, dans *Education*, t. 90, p. 69, Bruxelles, 1965.

(2) *Théorie et pratique de l'histoire*, dans *Revue historique*, t. 233, p. 140, Paris, P.U.F., 1965

(3) VERNIERS L., *L'enseignement de l'histoire*, p. 20, Bruxelles, 1933.

(4) Sur l'adaptation des ouvrages historiques aux préoccupations du temps, cfr. ARMENGAUD, *L'histoire devant le romantisme*, dans *B.S.P.H.G.E.P.*, n° 165, p. 481-484, Paris, 1960 ; ainsi que DUFRAISSE R., *Histoire économique et sociale*, dans *Ibid.*, p. 490-495. — Pour la période de 1550 à 1610, une étude récente démontre la prise de conscience monarchiste et nationale, jointe à des préoccupations locales ; cfr. VIVANTI Corrado, *Paulus Aemilius Gallis condit historias?*, dans *Annales*, t. 19, p. 118-120, Paris, 1964. — En Allemagne fédérale, la production d'histoire concernant les 50 dernières années consacre 76 % à l'histoire politique, 7 % à l'histoire sociale, contre 41 % et 47 % à l'Allemagne démocratique ; CASTELLAN G., *Histoire de l'Allemagne depuis 1914*, dans *Revue historique*, t. 231, p. 417-456, Paris, 1964.

encouragée par les chefs d'Etats, les philosophes, les hommes de lettres⁽⁵⁾, associée à la morale, à la politique, à la théologie ou, plus simplement, à l'art littéraire. Il ne s'agissait plus d'histoire à vrai dire, mais d'une « certaine tradition à propos d'histoire », rassurante, fixée, sans problème, anesthésiante, dont les événements s'enchaînaient « presque fatalement... à tel point que l'élève pourra les découvrir d'avance⁽⁶⁾ », à moins qu'elle ne serve à exprimer l'opposition.

Une douzaine d'ouvrages scolaires nous sont restés de l'époque romaine. Certains d'entre eux sont encore utilisés comme manuels de latin⁽⁷⁾. L'intention n'y est guère différente de l'injonction de Josué aux Hébreux lors du passage du Jourdain : « Lorsque vos enfants demanderont un jour, *Que signifie pour vous ces pierres ?*, vous leur direz : *Les eaux du Jourdain ont été coupées devant l'Arche d'alliance de l'Eternel ; lorsqu'elle passa le Jourdain, les eaux du Jourdain ont été coupées*, et ces pierres seront à jamais un souvenir pour les enfants d'Israël. »⁽⁸⁾

En Grèce, l'enseignement de l'histoire ne se distinguait pas de celui des lettres⁽⁹⁾, mais à Rome, sous la République, les traits d'héroïsme et de vertu des anciens servaient de modèle aux adolescents. AUGUSTIN D'HIPPONE (354-430) recommande aux chrétiens la méditation des livres saints. Il estime qu'elle serait inutile sans supports linguistiques, littéraires et surtout historiques⁽¹⁰⁾. L'enseignement carolingien, de caractère encyclopédique⁽¹¹⁾, accorda une place à l'histoire enseignée dans le cadre des cours de « grammaire », origine et fondement des *Arts libéraux*. ALCUIN (735-804) institua l'écriture gardienne de l'histoire⁽¹²⁾.

Conservée sous sa forme populaire à travers les chansons de gestes et les romans de chevalerie, l'histoire ravalée au rang de simple chronique dans les *scriptoria* des monastères, fut écartée des programmes d'enseignement des Facultés des Arts médiévales⁽¹³⁾. Pendant des siècles, la seule initiation historique systématique releva de l'histoire sainte. Les fresques et les reliefs des sanctuaires illustraient les commentaires d'un clergé peu soucieux de chronologie historique ni d'exactitude géographique.

Humanisme et Renaissance

Le XV^e siècle vit apparaître un humanisme avide de connaître la langue, la littérature, la pensée des Grecs et des Romains, ainsi que leurs gestes et leurs

(5) LALOUF J., *Le sens de l'histoire dans les humanités*, dans *Les Etudes classiques*, t. 24, p. 369-370, Namur, 1962. — BENDISCIOLI M. & BERARDI R., *L'insegnamento della storia*, p. 7, 25, Florence, 1963.

(6) Cette formule extraite du *Programme d'histoire*, de la Fédération de l'enseignement moyen catholique, éd. 1953, p. 8, est critiquée par un professeur de cet enseignement ; cfr. LEMAIRE F., *Pour que le cours d'histoire apprenne à penser*, dans *Doceo*, n° 96, p. 23.

(7) Ouvrages de FLORUS, JUSTIN, EUTROPE et divers épitomés.

(8) Josué, IV, 6-7, 19-24.

(9) MARROU H.I., *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, coll. *Esprit*, Paris, Seuil, 1948.

(10) DURKHEIM E., *L'évolution pédagogique en France*, p. 44, Paris, P.U.F., 1938.

(11) L'ouvrage le plus conforme à ses vues fut le *De originibus* d'Isidore de Séville.

(12) *Disputatio*, de FLACCUS Albinus.

(13) DURKHEIM E., *L'évolution pédagogique...*, p. 176 sv. — LUCHAIRE A., *Histoire de France*, t. II, 2^e partie, *Les premiers capétiens*, p. 188-189, Paris, 1911.

usages. « Eveillée au contact des Anciens, sa curiosité explora avec avidité l'Ancien Monde, note Lucien Febvre, et réveilla l'histoire, *résurrection du Passé*, qui depuis tant de siècles cédait la place à la chronique, *enregistrement du Présent*. »

Au *trivium* scolastique, Aenea Sylvio PICCOLOMINI (1405-1464), après Pietro Paolo VERGERIO (1370-1444) ⁽¹⁴⁾, ajoute l'histoire ⁽¹⁵⁾. Il composa lui-même des récits historiques accompagnés de cartes bien maladroites encore, mais où l'histoire et la géographie s'associent naturellement. L'histoire n'apparaît point encore comme une fin en soi, mais comme un instrument d'éducation éthique. Ainsi est-elle dans l'œuvre de Rodolphe AGRICOLA (1443-1485) qui l'associe à l'Écriture Sainte. Le médecin Antonio GALATEO recommande à ses élèves la lecture des historiens ⁽¹⁶⁾ et Pandolfo COLLENUCCIO (1444-1504) proclame que l'histoire « forme la mémoire, décrit la vie, donne du feu et de la pratique à l'action, fournit des modèles et des matériaux à la grammaire, à la dialectique, à la rhétorique, à la poésie ».

L'influence qui contribua sans doute le plus aux bouleversements de la Renaissance fut celle des *Frères de la Vie commune*. Désiré ERASME (1467-1536) figure parmi leurs meilleurs produits. « *In primis tenenda est historia. Haec degustare sat erit* » écrit-il. Il recommande personnellement les *études réelles*, c'est-à-dire l'histoire, la géographie, les sciences naturelles. Mais il subordonne leur étude à la lecture des auteurs et ne les réclame que pour pouvoir mieux comprendre ceux-ci ⁽¹⁷⁾. Cette réserve n'affectait pas son contemporain Jacob WIMPHLING (1450-1528). En 1505, dans le dessein d'informer les jeunes Allemands de leur passé germanique tout en améliorant leur réputation, il publiait *Epitome rerum germanicarum usque ad nostra tempora* ⁽¹⁸⁾. Il y traite des conflits et des gouvernements, mais aussi de l'art, de la littérature, des inventions techniques, des us et coutumes populaires. Il ne retient cependant que ce qui appuie ses vues et il n'hésite pas à déformer les faits : les Germains sont plus anciens que les Romains, Henri IV n'est pas allé à Canossa, les Germains sont les plus hospitaliers des hommes, les plus riches et les plus puissants d'entre les puissants. L'enseignement historique révèle ainsi son utilité politique, son efficacité éducative et justificative. Deux siècles plus tard, traduit en allemand, cet ouvrage berçait encore le nationalisme des adolescents dans les *Gymnasias* de Frédéric II ⁽¹⁹⁾. Dans le même ordre d'idées, il est significatif que la première *Histoire d'Angleterre* fut écrite au XVI^e siècle au profit des fils de lord Burleigh, afin « d'en faire des hommes meilleurs » et qu'elle couvre les années 1460 à 1509, période de l'avènement des Tudors. La seconde *Histoire d'Angleterre* fut un récit patriotique de la guerre de Cent

(14) *De moribus ingenuis*.

(15) *De puerorum educatione tractulus*, Cologne, 1470, probablement rédigé vers 1450. — DE DAINVILLE F., *L'enseignement de l'histoire*, dans *Analecta gregoriana*, t. 70, p. 129-130, Rome, 1954.

(16) DE FERRARIIS Antonio, dit le GALATEO (1444-1517), *De educatione*, 1504-1505 ; cfr. CASOTTI, *Quattro opuscoli inediti della educatione*, Naples, 1865.

(17) Cfr. COLLARD, *Histoire de la pédagogie*, p. 31 à 55.

(18) KNEPPER J., *Jakob Wimpfeling, sein Leben und seine Werke*, Fribourg-en-Brisgau, 1902.

(19) JOHNSON H., *Teaching of history*, p. 26, New-York, 1952.

Ans et des guerres suivantes jusqu'en 1558, dont le Conseil privé ordonna de donner lecture dans toutes les écoles (²⁰).

Reforme et contre reforme

Le *De quatuor imperiis in gratiam juventutis*, de Johann PHILIPP, dit SLEIDANUS (1506-1556), ex-secrétaire du cardinal Jean du Bellay, remonte au Déluge pour justifier par les sources les thèses politiques du protestantisme. Ses traductions en langues vulgaires, française de 1558 et anglaise de 1563, témoignent du succès qui en prolongea l'usage comme manuel pendant plus de 150 ans chez les Réformés (²¹).

Rien de semblable cependant au départ, Martin LUTHER (1483-1546) aime l'histoire. « *Nous nous contemplons nous mêmes dans l'histoire* », dit-il en 1524. « *Nous avons par elle la révélation de la merveilleuse influence de Dieu dans le Monde.* » Mais il s'en méfie : il souhaite la vérité, mais reconnaît, en effet, qu'il faut « *le cœur d'un lion* » pour la dévoiler. S'il recommande d'exploiter les ouvrages historiques avec une attention critique (²²), il écarte cependant cette matière de son *Plan d'étude saxon* de 1528 (²³). Une enquête d'un compagnon d'Ignace de Loyola, POLEANO, révèle qu'au milieu du siècle aucune des principales Universités européennes ne comporte de chaire d'histoire. Mais partout où les humanistes s'introduisent, l'histoire les accompagne. En Espagne, au Portugal, en France sont expliquées et imitées les œuvres de Léonardo BRUNI, dit l'ARETIN († 1444), de Lorenzo DELLA VALLE († 1457), de Paolo GIOVO (1483-1552), de Niccolo MACHIAVELLI (1469-1527), de Francesco GUICHARDINI (1483-1540). *Paulus Aemilius Gallis condit historias* (²⁴). Aussi, Philippe MELANCHTON (1497-1560) réformant en 1545 les statuts de l'Université de Wittenberg y introduit-il l'histoire, « *car les historiens ouvrent l'esprit politique du jeune homme et l'enthousiasment pour la vertu* » (²⁵). Pour beaucoup l'empor-

(20) *Teaching history*, Ministry of Education pamphlet n° 23, p. 5-6, Londres, 1952. — La Réforme religieuse du XVI^e siècle a fortement contribué à la diffusion du sens national en détruisant l'idéal d'une chrétienté unique ; cfr. BRERETON Cloudesley, *L'enseignement de l'histoire et les problèmes qu'il pose dans les écoles secondaires anglaises*, dans *Esprit international et enseignement de l'histoire*, p. 112, Paris, 1922.

(21) Il fut remplacé progressivement par les manuels de CELLARUS Christophe (KELLER, 1638-1707), professeur à l'Université de Halle : *Historia antiqua*, Zeitz, Bielckius J., 1685 ; *Historia medii aevi, a temporibus Constantini Magni ad Constantinopolim a Turco captam*, Iena, Bielckius J., 1698 ; *Historia nova, hoc est XVI et XVII saeculorum...*, Halle-Magdebourg, Bielckius L. 1696. — En 1757, on éditait encore un *Abrégé chronologique de l'histoire universelle depuis les premiers empires du monde jusqu'à l'année 1725 de l'ère chrétienne*, Amsterdam.

(22) Cfr. KEFERSTEIN H., *Dr. Martin Luther's Pädagogische Schriften*, p. 1-3, Langensalza, 1888.

(23) SCHUMANN J.C., *Doktor Martin Luther, Pädagogische Schriften, mit einer Einleitung über Luthers Leben und Werke mit erläuternden Anmerkungen*, Vienne-Leipzig, Giecklers, 1884. — Cfr. HUBERT R., *Histoire de la pédagogie*, p. 47, Paris, 1949.

(24) Cfr. plus haut et VIVANTI Corrado, dans *Annales*, t. 19, p. 1118-1120, Paris, 1964.

(25) HARTFELDER Karl, *Melanchthoniana paedagogica, eine Ergänzung zu den Werken Melanchtons im Corpus reformatorum*, Leipzig, Teubner, 1892. — Voir aussi HUBERT R., *Histoire de la pédagogie*, p. 47. — COLLARD F., *Histoire de la pédagogie*, p. 86.

tent les aspects de la morale en action, même si pour l'Espagnol Jean Louis Vivès (1492-1540), « l'histoire est l'étude qui soit donne naissance, soit alimente, soit cultive et développe tous les arts » (24). Il lui accorde principalement valeur d'exemple : « Où il y a histoire, les enfants acquièrent l'expérience des vieillards, où elle est absente, les vieillards sont des enfants. » Elle est la sagesse de l'âme, comme la médecine la santé du corps. Elle nous apprend d'où viennent nos droits. Il estime donc beaucoup plus important de savoir comment sont nées, ont cru et se sont éteintes les passions humaines que de savoir « comment les anciens construisaient leurs maisons ou la manière dont ils étaient vêtus ». Les guerres sont par lui ramenées à leur juste valeur : « Elles doivent être dans leur forme usuelle tenues pour actes de banditisme sauf si elles sont entreprises contre des malfaiteurs. » Il faut attacher l'attention des élèves aux affaires pacifiques (27).

A l'encontre de François RABELAIS (1495-1553), chargeant Gargantua d'un programme démentiel d'histoire et de cosmographie, Michel DE MONTAIGNE (1533-1592), tout en marquant la valeur inestimable de l'histoire, rappelle ses contemporains à plus de mesure : « Mais que mon guide se souvienne où vise sa charge... qu'il ne lui (à l'enfant) apprenne pas tant les histoires qu'à en juger » (28). Comprendre plus que connaître, n'est-ce pas la base de notre pédagogie ? Mais l'élément moral reste proche car, aux femmes, l'histoire sera une école de sagesse stoïque (29). Au même moment, au gymnase de Strasbourg, Jean STURM (1507-1589) écrit à Michel BREUTHER pour le décider à accepter la charge de maître d'histoire : « Tu choisiras parmi les historiens ceux que tu expliquerais, non en traducteur mais en historien, critiquant ce qui est faux, démêlant la vérité ; sévère pour les vices des magistrats, véhément pour les crimes des méchants, plein d'éloges pour les vertus des bons ; tu exposerais l'ordre chronologique des faits, tu indiquerais la façon de décrire les lieux et les batailles, tu ferais voir comment on introduit et comment on présente les délibérations, les faits, les événements ; tu indiquerais les causes omises ou mentionnées par les historiens, tu distinguerais le style historique, ses mots et ses ornements de ceux des orateurs et des poètes » (30). Cette conception découle de la préface de Tite Live et des chapitres du *De Oratore* de Cicéron. L'histoire ne pouvait être seulement l'exposé objectif des faits et de leurs causes, elle devait enseigner avec éloquence. Par là elle apparaît comme « le meilleur moyen de s'acquérir en jeunesse un jugement vieillard » (31). Sous le couvert de l'*eruditio*, l'histoire envahit tout l'enseignement littéraire (32).

(26) Ainsi s'exprime en 1531 son *De tradendis disciplinis*.

(27) Cfr. WATSON Foster, *Vivès on education*, p. 231-249, Cambridge, 1913. — COLLARD F., *Histoire de la pédagogie*, p. 62-63.

(28) *Essais*, livre I, ch. XXVI, *De l'institution des enfants*.

(29) Cfr. COLLARD F., *Histoire de la Pédagogie*, p. 78.

(30) COLLARD F., *Histoire de la Pédagogie*, p. 96.

(31) Expression de Gaillard (1579) ; cfr. PORTEAU P., *Montaigne et la vie pédagogique de son temps*, p. 151-153, Paris, 1935. Voir VIVES, ci-dessus.

(32) Autant qu'à éclairer les auteurs « au flambeau de l'histoire », l'érudition servait à préparer la « servante de l'éloquence » ; cfr. DE DAINVILLE F., *L'enseignement de l'histoire...*, dans *Analecchia gregoriana*, t. 70, p. 134, Rome, 1954.

Le *Ratio studiorum* de la Compagnie de Jésus, au départ, ne mentionne pas l'histoire. Celle-ci s'inculque par la lecture des historiens classiques ; ce qui limite son orbite à l'Antiquité. Tite Live, Suétone, César, Salluste en constituent les matériaux usuels. En 1586, un projet suggère l'enseignement de l'histoire en classe d'humanité. Pour des raisons de propagande anti-luthérienne les jésuites allemands réclamaient la création d'un cours d'histoire universelle qui donnerait aux élèves la connaissance des principaux faits, profanes et sacrés, des monarchies qui ont précédé et suivi le Christ, ainsi que des exemples de vertus à pratiquer et de vices à fuir⁽³³⁾. Les efforts de Pierre CANISIUS (1521-1597) dans ce sens ne vainquirent pas les réticences du *Ratio* qui n'autorisa le cours que pendant les jours de congé, puis le samedi⁽³⁴⁾. Resucée de scolastique, méfiance envers une discipline en pleine transformation ou tout simplement désir de satisfaire à un enseignement progressif de formation, telles sont les explications possibles de cette abstention⁽³⁵⁾. F. de Dainville opine pour la dernière d'entre elles en excipant de la publication par le père Orazio TORSELLINO (1544-1599) de l'*Historiarum ab origine mundi usque ad annum 1598 epitome libri X*, premier compendium d'histoire sacrée et profane dû à un jésuite⁽³⁶⁾. Mis à jour et réédité, ce manuel demeura jusqu'en plein XVIII^e siècle le dangereux rival de celui de Sleidanus⁽³⁷⁾. En Allemagne, il fut inscrit au *Catalogus perpetuus* à partir de 1622. En 1633, apparaît le *Rationarium temporum in X libri* de Denis PETAU (1583-1652)⁽³⁸⁾, dont Bossuet usera pour l'instruction du Dauphin. A Paris, le cours fut introduit en 5^e d'humanités à Louis-le-Grand, selon le programme suivant : *histoire sainte, histoire grecque, histoire romaine, histoire de France, histoire locale*. Claude BUFFIER (1661-1737)⁽³⁹⁾ mit au point sa *Pratique de la mémoire artificielle pour apprendre et pour retenir l'histoire et la chronologie universelle*⁽⁴⁰⁾. Les procédés mnémotechniques l'emportaient sur le jugement. Partout cette

(33) Néander Michel introduit en 1575 un cours d'histoire et de géographie à Ilfeld dans le Harz ; cfr. JOHNSON H., *Teaching of history*, p. 28, N.Y., 1952.

(34) Cfr. *Ibidem*, p. 138-143.

(35) « Le réalisme de l'histoire choque le formalisme des Pères », pense HUBERT R., *Histoire de la pédagogie*, p. 51-52, Paris, 1949.

(36) Rome, 1598 et Douai, 1600. — Voir aussi DE DAINVILLE F., *L'enseignement de l'histoire*, dans *Analecta gregoriana*, t. 70, p. 143-144.

(37) Cet ouvrage fut livré aux flammes par arrêt du Parlement de Paris, le 3 septembre 1761, comme renfermant des doctrines pernicieuses ; cfr. SOMMERVOGEL C., *Bibliothèque de la Compagnie de Jésus*, t. VIII, col. 154, Bruxelles-Paris, 1898.

(38) *Rationarium temporum in partes duas, libros decem tributum. In quo aetatum omnium sacra profanaque historia chronologicis probationibus munita summati in traditur*, Paris, 1633.

(39) 4 vol., Paris, 1701-1715. — On lui doit aussi *Histoire chronologique du dernier siècle*, Paris, 1715 et *Introduction à l'histoire des maisons souveraines d'Europe*, Paris, 1717. — Il insiste sur l'*Histoire sainte* et sur l'*Histoire de France*, accessoirement sur la *géographie universelle* ; cfr. SOMMERVOGEL C., *Bibliothèque...*, t. II, col. 342-344, Bruxelles-Paris, 1891. On remarquera que les poncifs actuels de l'histoire enseignée datent de loin.

(40) Voltaire la pratiqua au Collège ; cfr. DE DAINVILLE F., *L'enseignement de l'histoire...*, dans *Analecta gregoriana*, t. 70, p. 152, Rome, 1954.

tendance allait favoriser le développement d'un esprit national étroit et une vision figée de l'histoire. Les élèves des classes inférieures continuèrent cependant dans l'ensemble à ne connaître de l'histoire qu'à travers la littérature et les lectures personnelles, d'ailleurs encouragées⁽⁴¹⁾. René DESCARTES (1596-1650), se préoccupe de pédagogie pratique, il constate que l'histoire doit former le jugement. Mais il estime aussi que, bien plus qu'une connaissance du temps, le passé doit fournir des modèles à vénérer, des maîtres à imiter⁽⁴²⁾. Cette disposition d'esprit encourage des excès. Pour que l'histoire reste « *cette belle escole où se font les hommes* », selon l'expression de Gérard PELLETIER (1587-1648)⁽⁴³⁾, précepteur des princes de Condé, les jésuites ne se contentèrent point de l'interpréter en moralistes, ils l'expurgèrent par loyalisme envers le pouvoir et par devoir patriotique⁽⁴⁴⁾. Faute de servir à quelque chose, du moins l'histoire servait-elle à quelqu'un.

Le Rationalisme

Toute différente est la conception d'un des plus extraordinaires précurseurs de la pédagogie moderne : Jean Amos KOMENSKI Comenius (1592-1670). Il composait en ce temps-là sa *Didactica magna* et il y accordait à l'histoire une place importante⁽⁴⁵⁾, depuis l'école maternelle jusqu'au delà de l'Université. Dans l'école élémentaire, il préconise le survol de l'histoire du Monde, puis, dans le secondaire, l'étude de topiques sélectionnés d'histoire sociale, couronnée en fin de cycle par une synthèse d'histoire générale remettant les topiques à leur place légitime avec référence spéciale à l'histoire de la patrie⁽⁴⁶⁾. Il préconise l'usage de la méthode régressive à partir du milieu local et souhaite la rédaction de manuels spéciaux pour chaque classe. En toute circonstance, cet enseignement doit rester un plaisir.

Dans un tout autre esprit, aux *Petites Ecoles* de Port-Royal, les maîtres recréent le contexte historique à l'aide d'illustrations⁽⁴⁷⁾ ou de jeux⁽⁴⁸⁾, Claude LANCELOT (1615-1695) notamment accorde trois quarts d'heure par jour à l'histoire. De son pupille, il écrit : « *Monseigneur le comte ne sait pas seulement le canevas de ces histoires, il sait encore raisonner dessus, à quoi on l'accoutume*

(41) DE DAINVILLE, *L'enseignement de l'histoire...*, dans *Analecta gregoriana*, t. 70, p. 147-152, Rome, 1954.

(42) DUPRONT A., *Espace et humanisme*, dans *Bibliothèque d'humanisme et de Renaissance*, t. VIII, p. 7, Paris, 1946.

(43) *Lettre à Monsieur le Prince*; cfr. CHEROT P., *L'éducation du Grand Condé*, dans *Études religieuses*, t. 61, p. 221-222, Paris, 1894.

(44) Cfr. DE DAINVILLE, *o.c.*, p. 154.

(45) « La connaissance de l'histoire est une des plus belles parties de l'instruction et comme l'œil de la vie tout entière », COMENIUS J.A., *La grande didactique*, liv. XXX, ch. 15.

(46) Cfr. *Comenii Magna Didactica*, p. 213-222, Leipzig, 1894. COMENIUS J.A., *Opera didactica omnia*, 3 vol., Prague, 1957. — PIOBETTA J.B., *La grande Didactique. Traité de l'art universel d'enseigner tout à tous*, Paris, P.U.F., 1952.

(47) Celles de Juste Lipse (1547-1606) notamment sur les machines et vêtements des Romains; cfr. COLLARD F., *Histoire de la pédagogie*, p. 220-221.

(48) Jeu de carte sur l'histoire des six premiers conciles; cfr. FONTAINE Nicolas, *Supplément au nécrologue...* — Cfr. COLLARD, F., *o.c.*, p. 230.

particulièrement. Il sait encore accorder ce qu'il y a dans l'histoire profane avec l'histoire sainte et rendre raison de son opinion... » (49).

Beaucoup plus ouvert aussi l'Ordre de l'Oratoire de Jésus, introduit en France en 1611, par le cardinal Pierre DE BÉRULLE (1575-1629). Il inaugura vite un cours d'histoire dans ses collèges, malgré une certaine opposition. La majorité des pères estimait en effet que l'histoire « peut nous rendre les contemporains de chaque siècle dans tous les pays », et qu'elle « aide à nous révéler à nous-mêmes, à nous connaître et juger correctement » (50). En 1634, les leçons se donnaient selon le programme suivant : 6^e, *histoire sainte* ; 5^e, *histoire grecque* ; 4^e, *histoire romaine jusqu'à Constantin* ; 2^e, *histoire de France jusqu'à François I^{er}* ; 1^{re}, *histoire de France jusqu'au XVII^e siècle* (51). La pédagogie se renouvelle : les sèches nomenclatures de noms, de dynasties et de dates, ainsi que les commentaires informes furent bannis des manuels rédigés par les membres de l'ordre. On encourage, par contre, l'utilisation des sciences connexes : géographie, chronologie, héraldique, etc. (52). On s'efforça de concrétiser en visualisant à l'aide de documents iconographiques et en décrivant les habitations, les vêtements, les armements (53). Des bibliothèques historiques élargirent les horizons des élèves.

Ces tendances ne sont pas propres à la France. A la même époque, en Allemagne, le pasteur piétiste Auguste Hermann FRANCKE (1663-1727), professeur à l'Université de Halle, insistait également sur les moyens intuitifs. Il enseignait l'histoire à partir de tableaux (54). Le poète Christian WEISE (1642-1708), précepteur de deux jeunes comtes saxons, décrivait, en 1676 dans *Der Kluge Hoffmeister*, la matière à enseigner en histoire. Il insistait sur le besoin de compréhension du présent et prônait l'histoire contemporaine. A cette fin, il familiarisait ses élèves avec les journaux et pratiquait la méthode régressive (55).

La conception traditionaliste de l'histoire didactique se conserve néanmoins. Elle triomphe avec Jacques-Bénigne BOSSUET (1672-1704), précepteur du Grand Dauphin. Il inculque à son illustre mais peu doué pupille les linéaments de l'histoire universelle et spécialement de l'histoire de France « qui est la sienne ». Mais il puisa pour les besoins de la cause aux sources aptes à justifier ses vues

(49) CARRE I., *Les pédagogues de Port-Royal, Histoire des Petites Ecoles, notices, extraits et analyses avec des notes*, p. 72, Paris, Delagrave, 1887.

(50) Cfr. COMPAYRE G., *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*, p. 207-238, Paris, 1904.

(51) DE MEZERAY François Eudes (1610-1683) composa un *Abrégé chronologique de l'histoire de France*, longtemps utilisé comme manuel ; cfr. *Abrégé chronologique ou Extraits de l'histoire de France*, 3 vol., Paris, 1668. Nombreuses éditions, traductions et contrefaçons.

(52) HUBERT R., *Histoire de la pédagogie*, p. 56. — COLLARD F., *Histoire de la pédagogie*, p. 193-196.

(53) S'adressant à une société encore toute imprégnée de la vie des camps et de la cour, Bernard LAMY (1640-1715) recourt « aux figures », à une médaille, une vieille inscription ; il compulse les « originaux » et ramène tout à la connaissance de l'homme universel ; cfr. COLLARD F., *o.c.*, p. 196. — Louis DE THOMASSIN écrit *Méthode d'étudier et d'enseigner chrétiennement et solidement les historiens profanes*, 2 vol., 1693. — HOU-BIGANT (1686-1783) écrit *De la manière d'étudier et d'enseigner les Humanités*, Paris, 1720.

(54) Cfr. COLLARD F., *Histoire de la pédagogie*, p. 187.

(55) Cet ouvrage fut redécouvert en 1890 ; cfr. JOHNSON H., *Teaching of history*, p. 31, N.Y., 1952.

providentialistes. Le *Discours sur l'histoire universelle* reste le monument de sa mission⁽⁵⁶⁾. Il exposait au Dauphin quelques faits que celui-ci répétait sur le champ, il les lui faisait ensuite rédiger en français, puis en latin⁽⁵⁷⁾. Trop littéraire, trop purement informative, cette histoire à l'usage des gens de qualité n'entraîne pas l'adhésion de tous.

En 1707, Henri DE BOULAINVILLIERS (1658-1722) écrit : « *Je suis étrangement mécontent, je vous l'avoue et des historiens et de ceux qui les lisent. Je dirais volontiers que ni les uns ni les autres ne savent ce qu'est l'histoire. En effet, croyez-vous Mademoiselle, que l'on soit bien avancé de savoir la date de quelque événement, le nom des princes, de leurs ministres et de leurs généraux ou de leurs maîtresses, si on ignore les raisons de leur action et de leur gouvernement, si l'on ne s'instruit du genre de chaque siècle, des opinions, des mœurs, des idées dominantes ou, pour tout dire, des passions qui conduisent les hommes...* »⁽⁵⁸⁾. Propos de bien moderne résonance n'est-il pas vrai, mais que d'autres déjà partagent.

En Angleterre, John LOCKE (1632-1704) définit plusieurs principes : alliée à l'expérience, l'histoire aide l'homme à se régler dans la vie privée comme dans la vie publique. La géographie et la chronologie doivent absolument accompagner son étude, mais réduites à l'essentiel. Méditer sur la méthode d'approche des historiens est indispensable avant de lire les ouvrages historiques⁽⁵⁹⁾. Toute la pédagogie de l'histoire se trouve ici en puissance.

François de Salignac de la Mothe-FÉNELON (1651-1715) est animé d'intuition bien plus didactique encore, il se défend de contraindre l'attention des élèves par l'histoire. Il conseille en bon pédagogue⁽⁶⁰⁾ : « *Animez vos récits de tours vifs et familiers, faites parler vos personnages, les enfants, qui ont l'imagination vive, croiront les voir et les entendre. Pour illustrer l'enseignement historique, servez-vous d'estampes ou, de préférence, de bons tableaux, car la force de la couleur, avec la grandeur des figures au naturel, frapperont bien davantage l'imagination des enfants. Recourez à certaines petites comparaisons pour rendre plus sensibles les éclaircissements que vous devez leur donner. Prenez plaisir aux demandes des enfants, ce sont des ouvertures que la nature vous offre pour faciliter l'instruction.* »⁽⁶¹⁾ La forme socratique le séduit : « *Aidez seulement l'esprit des enfants, mettez-les en chemin de trouver les vérités dans leur propre*

(56) Les opinions à son égard ne sont pas toujours très tendres ; cfr. WEIL S., *L'environnement*, p. 238 : « La conception historique de Bossuet est à la fois atroce et stupide, également révoltante pour l'intelligence et pour le cœur. Il faut être bien sensible à la sonorité des mots pour regarder ce prélat courtisan comme un grand esprit. »

(57) Cfr. COLLARD F., *Histoire de la pédagogie*, p. 235.

(58) Cfr. *Information historique*, t. 18, n° 4, p. 149, Paris, 1956.

(59) LOCKE J., *Some thoughts concerning reading and study of a gentleman*, dans *The works of John Locke*, t. II, p. 403-412, Londres, 1824. IDEM, *Some thoughts concerning education*, dans *Ibidem*, t. VIII, p. 182-184. — COMPAYRE G., *John Locke, quelques pensées sur l'éducation*, Paris, Hachette, 1882. — ADAMSON J.W., *The educational workings of John Locke*, Cambridge, U.P., 1922.

(60) DE FÉNELON F., *Education des filles. Fables. Lettre à l'Académie française*, Paris, Flammarin, 1910.

(61) En 1710, Jean Baptiste de la Salle (1651-1719), dans la *Conduite des écoles chrétiennes*, recommande de distinguer dans l'histoire une partie à réciter par cœur et une partie à expliquer en restituant le sens ; Lyon, Mistral, 1811.

fonds, elles leur en seront plus propres et plus agréables, elles s'imprimeront plus vivement ; profitez des ouvertures pour leur faire développer ce qu'ils ne voient encore que confusément » (62). Longtemps ces conseils animeront les cours des meilleurs d'entre les enseignants. Hélas, les exigences restaient bien en deçà de ces prétentions modestes.

Françoise d'Aubigné, marquise de MAINTENON (1635-1719) se bornait à apprendre aux filles de la maison royale de Saint-Cyr à aimer leur pays à travers la personne du roi (63), c'est-à-dire de manière toute superficielle et enfantine. Elle écrit : « Il est juste de connaître les princes de sa nation et d'en avoir suffisamment pour ne pas brouiller la suite de nos rois et leurs personnes avec les princes des autres empires, dont il convient aussi que nos élèves aient une légère connaissance, pour ne pas prendre un empereur romain pour un empereur de Chine ou du Japon, un roi d'Espagne ou d'Angleterre, pour un roi de Perse ou de Siam ». Tout s'absorbait sans règle ni méthode, uniquement « pour apprendre certaines choses qui entrent dans le commun des plaisirs et de la conversation » (64). Elle insistait cependant, mais pour des raisons d'éducation morale, qu'il ne faut jamais faire aux enfants « d'histoire dont il faille les désabuser quand elles ont de la raison, mais de leur donner le vrai comme le vrai, le faux comme le faux. Par là on les habituera au respect de la vérité, à la droiture, à la franchise (65) ».

L'illuminisme

L'association, dans les programmes, de l'histoire antique et de l'histoire de France répond bien aux aspirations des gouvernants. L'histoire grecque et surtout romaine contribue à affermir la notion d'Etat et à fortifier le pouvoir souverain. L'histoire de France s'attache à développer le sens national bien étranger

(62) Outre l'histoire grecque et romaine, il préconise l'histoire de France et des pays voisins, ainsi que l'histoire sainte : « Tout cela sert à agrandir l'esprit et à élever l'âme » ; cfr. COLLARD F., *Histoire de la pédagogie*, p. 244-245. — GREARD O., *L'éducation des femmes par les femmes*, Paris, Hachette, 1886.

(63) Au grand bonheur des satiristes : *La lamentation des Dames de Saint-Cyr sur la reprise de Mons*, 1693.

(64) Mme DE MAINTENON, *Conseils et instructions aux demoiselles pour leur conduite*, Limoges, Ardent, 1875 ; CADET F. & DARIN E., *Madame de Maintenon, éducation et morale*, Paris, Delagraves, 1884. — Cette opinion évoque celle de l'abbé Charles DE SAINT-PIERRE (1658-1743) qui conseille d'enseigner aux filles « plusieurs choses qui regardent les diverses professions des hommes... afin d'entretenir plus facilement conversation avec leurs maris des événements journaliers de leur emploi » ; cfr. COLLARD F., *Histoire de la pédagogie*, p. 328.

(65) Si l'abbé Claude FLEURY (1640-1723) estime que l'histoire est novice aux filles, Madame DE LAMBERT (1647-1733), disciple de Fénelon, Louis D'EPINAY (1727-1783), disciple de Rousseau, sont d'un avis opposé. Stéphanie DE GENLIS (1746-1830), institutrice des enfants de Philippe Egalité, transforme le château du baron d'Almane, père de ses héros *Théodore et Adèle*, en une galerie de tableaux d'histoire de France ; *Adèle et Théodore ou Lettres sur l'éducation, contenant tous les principes relatifs aux trois différents plans d'éducation des princes, de jeunes personnes et des hommes*, 3 vol., Paris, Lambert, 1782. — GREARD O., *op. cit.* — Voir aussi COLLARD F., *Histoire de la pédagogie*, p. 259, 273, 277, 413-415.

encore au royaume du roi Très Chrétien ainsi que Charles ROLLIN (1661-1741) le regrette dans son *Traité des études* (livre VI), tout entier consacré à l'histoire. Il s'y reproche avec honte d'être un étranger dans son propre pays après en avoir parcouru combien d'autres⁽⁶⁶⁾. Il se conforme, en effet, aux principes pédagogiques d'alors, sauf qu'il accorde plus de temps à l'histoire. Celle-ci reste cependant encore une école de morale en action⁽⁶⁷⁾. Intégrée dans la première éducation des enfants, elle contribue à la fois à édifier et à amuser, elle développe l'intellect et le cœur, elle éveille la curiosité et le goût pour l'étude. Chercher la vérité prime toute autre préoccupation, analyser les mœurs, scruter les usages et les coutumes, découvrir les causes de l'évolution des empires, étudier le caractère des peuples et des grands hommes, distinguer les phénomènes religieux, le tout en accord avec la géographie et la chronologie, telles sont les raisons de la fonction formative de l'histoire. Nous n'y trouvons rien à redire. Malheureusement, peuplée de fables et de légendes, dénuée de sens critique, l'œuvre historique de Charles Rollin n'est pas à la hauteur de ses intentions pédagogiques.

Soucieux de réagir contre les abus de la mémoire associés à un système d'éducation dont il n'a que trop eu à plaindre, FRÉDÉRIC II (1712-1786), qui condamne la mémoire, demande que l'éducation cultive l'intelligence, exerce le jugement, incite les enfants à penser par eux-mêmes⁽⁶⁸⁾. Il réclame pour les historiens la liberté de dire la vérité. « *Contracter la sphère de nos idées jusqu'au point où nous vivons, ou confiner nos connaissances à nos besoins personnels est tomber dans la plus stupide ignorance. Mais pénétrer dans les replis cachés de l'antiquité, comprendre tout l'univers avec l'extension de l'esprit est réellement triompher de l'ignorance et de l'erreur, c'est exister avec tous les âges et devenir un citoyen de toutes les places et contrées* »⁽⁶⁹⁾. C'est là témoigner d'un universalisme étonnant à un moment où le monde se restreint encore aux limites de la Méditerranée et du Proche-Orient.

En général, les philosophes du XVIII^e siècle, avec des optiques différentes dans le détail attribuent tous à l'histoire une valeur formative. Sur dix-sept volumes de son *Cours d'Etudes*, Etienne BONNOT DE CONDILLAC (1715-1780) en consacre treize à l'histoire. Il situe celle-ci au centre de l'enseignement qu'il préconise pour son élève Ferdinand de Bourbon, duc de Parme. Il y voit un code de morale et de législation, il philosophe plus qu'il ne raconte⁽⁷⁰⁾. Denis

(66) « Lorsqu'elle est bien enseignée, l'histoire est une école de morale pour l'homme. Elle décrit le vice, démasque la fausse vertu, expose les erreurs et les préjugés, elle dissipe les enchantements des riches et toute la vaine pompe qui éblouissent les hommes, elle montre par un millier d'exemples plus persuasifs les unes que les autres qu'il n'y a rien de plus grand ou de plus louable que l'honneur et la droiture. » ; cfr. *Traité des études ou de la manière d'enseigner les Belles Lettres par rapport à l'esprit et au cœur*, t. II, p. 162-164, Paris, 1884. Voir aussi COLLARD F., *Histoire de la pédagogie*, p. 297-307.

(67) Vingt-cinq ans après la mort de Rollin, Jean Marie ROLAND (1734-1793) plaint les jeunes Français de connaître la liste des consuls de Rome, mais d'ignorer les noms des rois de France. Il fixe l'attention non seulement sur l'histoire nationale, mais sur l'histoire locale ; cfr. KILIAN M., *Tableau historique de l'instruction secondaire en France*, p. 56-57, Paris, 1841.

(68) REIM Karl, *Methodiek des Geschichtsunterrichts*, p. 186, Halle, 1911.

(69) JOHNSON H., *Teaching of history*, p. 35-36, N.Y., 1952.

(70) ARNOUX G. et MOUSNIER, *Œuvres de Condillac, revues, corrigées par l'auteur...*, Paris, Houet, 1798. — COLLARD F., *Histoire de la pédagogie*, p. 350.

DIDEROT (1712-1784), bien qu'il prône l'enseignement des sciences dans son *Plan d'une université de Russie*, estime que l'histoire ne sera pas inutile à côté de la morale et de la religion, à condition de procéder par la méthode régressive ⁽⁷¹⁾. Depuis 1752, c'est aussi le conseil de Jean-Baptiste BASEDOW (1723-1790), pédagogue de Hambourg. Dans ses manuels, il place avant l'histoire d'Allemagne celle de l'Univers, car il faut former des hommes avant de former des citoyens. La mémoire intervient peu dans sa méthode, essentiellement plaisante, fondée sur la visualisation. Il témoigne d'un sens historique très vif, limitant les connaissances à des généralités et s'efforçant de situer l'élève dans son temps par les différences entre le présent et le passé. Il insiste sur l'identité des genres de vie dans le Monde ⁽⁷²⁾.

En 1762, Jean-Jacques ROUSSEAU (1712-1778) donne l'*Emile* ou *De l'éducation*. Il craint que l'histoire ne constitue pour l'enfant une manière de fuite en de hors du réel et ne consacre la faillite de l'enseignement. Aussi recule-t-il son introduction dans l'éducation jusqu'à l'âge de 18 ans, car seul un enseignement fondé sur l'expérience personnelle des élèves peut rendre le cours intelligible. Une grande maturité est nécessaire pour comprendre l'esprit de l'histoire. Conditionné par les usages de son temps, Rousseau voit dans Thucydide et les biographes de bons agents de l'initiation historique d'*Emile*. Celui-ci par leur entremise acquerra sagesse et bon sens aux dépens de ses devanciers. Il croit cependant que l'histoire moderne est préférable à l'histoire ancienne ⁽⁷³⁾.

Cette opinion est partagée par un autre Français contemporain. En 1763, dans l'*Essai d'éducation nationale* ou *Plan d'étude pour la jeunesse*, Louis-René de Caradeuc de la CHALOTAIS (1701-1785) souhaitait : « *Je voudrais que l'on composât pour l'usage des enfants des histoires de toute nation, de tout siècle et surtout des siècles derniers, que celles-ci fussent plus détaillées, que même on les leur fit lire avant celles des siècles plus reculés, qu'on écrivit des vies d'hommes illustres dans tous les genres, dans toutes les conditions et dans toutes les professions, de héros, de savants, de femmes et d'enfants célèbres.* » Le professeur, du manuel, tirerait l'enseignement dans un esprit philosophique et critique, en s'appuyant sur les documents visuels : plans, tableaux, dessins, etc. ⁽⁷⁴⁾

Ainsi se multiplient, mais sans grande influence apparente les adeptes d'une formation critique. A dire vrai, l'enseignement secondaire de ce temps ne s'adresse qu'à un nombre limité de personnes, les gens de qualité ou ceux qui par la grâce de l'instruction aspirent à se hisser au niveau des tenants de la fortune. Les ordres religieux, la prêtrise, les magistratures administratives ou judiciaires se peuplent progressivement de ces parvenus dont le rôle ne sera pas

(71) *Ibidem*, p. 354.

(72) Cfr. JOHNSON H., *Teaching of history*, p. 38, New York, 1952. — COLLARD F., *Histoire de la pédagogie*, p. 390-395. Le philosophe-mathématicien-pédagogue suisse Jean-Pierre DE CROUSAZ (1665-1750) prône aussi les mérites de la visualisation à base de cartes, sphères, tailles-douces représentant des cités, des places, des camps, des machines, des édifices « et autres choses de cette nature qu'on peint toujours mieux avec yeux qu'aux oreilles » ; *Traité de l'éducation des enfants*, 1722. Cfr. COLLARD F., *o.c.*, p. 329.

(73) *Emile ou de l'éducation*, livre 3.

(74) Paris, Moutardier, 1826. — Voir aussi COLLARD F., *Histoire de la pédagogie*, p. 358-360.

négligeable dans les événements de la Révolution. Toutefois, la masse populaire, l'écrasante masse des travailleurs reste, faute d'instruction, au stade de la tradition orale ou des annales. Il se trouve encore à la fin du XVIII^e siècle des curés auteurs de chroniques. Contes et légendes se chuchotent le soir à la veillée ou se murmurent aux oreilles des petits enfants pour les préparer à un monde de drames et de frayeurs dont la hantise perce dans les œuvres de Grimm ou de Perrault.

Admis comme précepteur à l'Académie de Warrington dans le Lancastre, en 1761, Joseph PRIESTLEY (1733-1804) publiait quatre ans plus tard *Essay on a course of liberal education for civil and active life* ⁽⁷⁵⁾. Désireux de former les citoyens les plus intelligents et les plus utiles, il conçoit le cours d'histoire comme une discussion critique des sources, une introduction à l'histoire des civilisations, y compris la politique, l'art, la littérature, l'éducation, les sciences, etc. ⁽⁷⁶⁾. Ainsi se confirme l'élargissement du champ de l'histoire suggéré par Voltaire ⁽⁷⁷⁾. Constatons cependant, que pratiquement partout, à la veille de la Révolution, le cours d'histoire reste fondé sur le latin, l'histoire ancienne et les exercices de mémoire. Tant est forte l'influence de la tradition. Aucun des plans d'éducation suggéré depuis 1762 n'est entré dans la pratique. L'histoire moderne et les sciences positives n'y ont qu'une place minime et précaire ⁽⁷⁸⁾. Tel est notamment le cas dans les Pays-Bas autrichiens sous Marie-Thérèse ⁽⁷⁹⁾. Après l'expulsion des jésuites, le plan de réforme dressé par Cornet de Grez et approuvé par le comte Patrice de Neny, chef-président du Conseil privé, inscrivait au programme l'histoire générale et nationale ⁽⁸⁰⁾. Ce que confirma le plan d'études appliqué à partir d'octobre 1777 et dû à Jean DES ROCHES ⁽⁸¹⁾. Il imposait de « choisir les faits les plus saillants de l'histoire tant ecclésiastique que profane », car « l'étude de l'histoire orne infiniment l'esprit, elle pique la curiosité de la jeunesse, elle lui inspire le goût de la lecture et de l'application, elle est propre à dilater l'entendement » ⁽⁸²⁾. Dans la Principauté de Liège, l'enseigne-

(75) *With plans of lectures... To which are added remarks on a Code of education...*, Londres, 1765.

(76) Cfr. THORPE T.E., *Joseph Priestley*, Londres, 1906.

(77) Des domaines nouveaux s'ouvrent à l'histoire : en Allemagne, WINCKELMANN Jean (1717-1768) voit dans l'art antique une initiation à la mentalité grecque ; HEEREN Arnold (1760-1842) démontre l'influence du commerce ; MÖSER Justus (1720-1794), éveillé du nationalisme allemand, aborde, dans son *Histoire d'Osnabruck*, l'histoire sociale et découvre par hasard le paysan, il prône le retour aux anciennes traditions germaniques et médiévales qui persistent dans la province ; cfr. BATE L., *Justus Möser, advocatus patriae*, Bonn, Athenäum, 1961. — HERDER Jean (1744-1803) traduit la mentalité populaire (*Volksgeist*) ; cfr. *Idee zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*. — Enfin, dans sa *Weltgeschichte in Zusammenhängende Erzählung*, SCHLÖSSER Frédéric (1776-1861) esquisse un panorama du Monde.

(78) HUBERT R., *Histoire de la pédagogie*, p. 60-61.

(79) HUBERT E., *Les réformes de Marie-Thérèse dans l'enseignement moyen aux Pays-Bas*, dans *Revue de l'instruction publique en Belgique*, t. XXVI, p. 185, Bruxelles, 1883.

(80) BONENFANT P., *La suppression de la C^{ie} de Jésus dans les Pays-Bas autrichiens* (1773), dans *Mémoires de l'Académie royale de Belgique*, classe des lettres, 2^e série, t. XIX, p. 147, Bruxelles, 1929.

(81) HUBERT E., *o.c.*, p. 185.

(82) ARCHIVES GÉNÉRALES DU ROYAUME, *Comité Jésuitique*, dos. n° 38, f° 24 v°. cité par DUPUIS-SURMONT A. *Etudes sur les manuels d'histoire nationale...*, p. 22-23, mémoire manuscrit, Université de Liège, 1958.

ment de l'histoire et de la géographie se développa notamment au Grand Collège et à l'Académie anglaise⁽⁸³⁾, mais centré sur l'antiquité et le moyen âge⁽⁸⁴⁾.

René VAN SANTBERGEN

(83) MACOURS F., *L'enseignement primaire, normal, moyen et technique à Liège, de 1773 à 1830*, p. 118.

(84) GOBERT T., *Liège à travers les âges*, t. I, p. 283, Liège, 1926.

DIALOGUE AVEC...

les professeurs d'histoire tchèques

l'Enseignement de l'histoire et ses problèmes en Tchécoslovaquie

Au moment où de toutes parts s'élèvent dans nos pays occidentaux des voix appelant à la réforme de l'enseignement de l'histoire, au moment où la conception même de l'histoire impose des adaptations de contenu qui pour d'aucuns prennent la forme de révisions déchirantes, nous avons cru utile d'élargir les horizons de nos comparaisons et d'entamer un dialogue avec des collègues trop souvent écartés de nos tribunes par des considérations que se doit de surmonter l'homme de science. Le lecteur constatera qu'avec certaines variantes dues aux circonstances idéologiques ou locales, les problèmes auxquels se heurtent les historiens d'enseignement tchèques côtoient les nôtres. Viendra-t-il le temps où, par delà les frontières, nous pourrions en débattre dans tous leurs aspects. Bien inspiré serait le gouvernement ou l'organisme international qui organiserait un Colloque sur ce thème.

L'instruction élémentaire obligatoire est donnée à l'école élémentaire de neuf ans que sont obligés de fréquenter tous les enfants de 6-15 ans. Celle-ci est divisée en deux parties : le premier cycle, bas, de 5 ans, le deuxième cycle, plus haut, de 4 ans. Les élèves finissant l'école élémentaire sont admis soit dans la première année du cycle d'études de trois ans à l'école secondaire d'enseignement général, soit dans les écoles professionnelles secondaires, soit chez un employeur. Dans toutes les écoles (sauf les écoles d'apprentissage) on enseigne l'histoire comme matière autonome.

Dans la 4^e et la 5^e classe de l'école élémentaire, les élèves rencontrent pour la première fois l'histoire sous forme d'une synthèse des connaissances de la nature, de la géographie et de l'histoire du pays.

De la 6^e classe jusqu'à la 9^e classe de l'école élémentaire, il y a deux fois par semaine un cours d'histoire nationale.

Dans les écoles secondaires d'enseignement général, il y a dans la première année et dans la moitié de la deuxième année un cours d'histoire universelle et dans la seconde moitié de la deuxième année et dans la troisième année un cours d'histoire nationale. Pour le baccalauréat l'histoire est une matière facultative (de même que la géographie, la biologie, la chimie et la physique).

Les programmes d'enseignement de l'histoire sont donc formés en cycles.

L'histoire nationale forme la base de cette conception et elle se répète trois fois : c'est-à-dire, dans les 4^e et 5^e classes, puis en 7^e classe de l'école élémentaire, puis encore au terme de l'école secondaire.

L'histoire universelle, quant à elle, se répète deux fois. L'enseignement de

l'histoire dans les 4^e et 5^e classes est limité à la période fondamentale et aux principaux événements historiques depuis les temps primitifs jusqu'à présent. L'immense étendue de la matière entraîne nécessairement un découpage en sujets limités. Ceux-ci ne donnent pas l'explication complète, mais ils expliquent seulement les idées fondamentales. Le côté dramatique de la description est souligné.

L'histoire systématique commence dans la 6^e classe, c'est-à-dire chez les enfants âgés de 11-12 ans. Au point de vue du contenu, elle traite des Temps primitifs, de l'Antiquité grecque et romaine jusqu'à la fin de l'Empire romain. Après un bref précis des principales tendances du développement aux Temps primitifs et à l'époque des premiers Etats (en Orient) vient l'essentiel de l'enseignement de l'histoire dans cette classe — la Grèce et Rome.

L'histoire nationale forme la base de l'enseignement de l'histoire à partir de la 7^e classe. Elle est divisée selon les principaux types sociaux et économiques. Ainsi, dans la 7^e classe, figure l'histoire de la société féodale, de même dans la 8^e, le capitalisme jusqu'à la révolution socialiste et dans la 9^e classe, l'histoire contemporaine depuis 1917 jusqu'à présent.

De l'histoire universelle (laquelle doit former un certain fond historique), on a choisi les événements et les époques historiques qui ont eu une grande influence sur l'histoire nationale ou qui ont le caractère d'un tournant dans l'histoire universelle, voire seulement européenne. Ce sont par exemple : les débuts de l'empire des Mérovingiens, la Russie aux temps de Kiev et de Novgorod, les grandes découvertes, la guerre de 30 ans, la Grande Révolution française, l'époque de Napoléon, l'année 1848 en Europe, l'origine du Manifeste communiste, la première guerre mondiale, la Grande Révolution russe et la naissance de l'U.R.S.S. Il n'est pas tenu compte de la nationalité du fait historique choisi. Celui-ci ne donne pas lieu à une *explication systématique*. Celle-ci est réservée à l'histoire nationale, que les élèves doivent apprendre de manière détaillée mais dans le cadre de l'évolution de l'histoire entière.

Le trait caractéristique de l'enseignement de l'histoire à ce niveau est une combinaison de la description détaillée avec l'explication des conditions économiques du développement historique. C'est-à-dire avec l'application des thèses fondamentales du matérialisme historique soucieuses d'établir la correspondance entre la base économique et la superstructure idéologique de chaque époque historique. C'est l'explication des causes du progrès de la société qui est soulignée. Quant à l'enseignement de l'histoire dans les écoles secondaires, il repose avant tout sur l'approfondissement et l'enrichissement du contenu des parties de l'histoire universelle. Le contenu philosophique de l'histoire est alors préféré au contenu descriptif. Quoique la connaissance des événements historiques et de la description des faits principaux constituent toujours la base, on s'efforce d'expliquer les interactions des faits historiques sur les relations internationales et sur la composition de la société.

Le choix de la matière est donc conditionné par les buts formatifs de l'histoire. L'éducation marxiste reste au premier plan. Elle repose sur les principes du système philosophique matérialiste. Le but est, à travers les faits historiques uniques, la détermination des principales lois de l'évolution sociale. C'est pourquoi on a choisi comme matière d'enseignement, à côté de l'histoire poli-

tique, les aspects économiques, sociaux et culturels au sens sociologique. (N.d.l.r. : *culture matérielle et anthropologie culturelle.*)

L'étendue de ces parties est déterminée par la nécessité de résoudre les questions comme : les relations entre l'histoire et la société, le rôle de l'individu dans la société, l'évolution historique des règles de la liberté humaine, la question de la lutte des classes, etc.

Les principaux problèmes d'enseignement concernent les méthodes et les formes du travail du maître. Par ailleurs, les élèves ne doivent pas seulement apprendre une certaine quantité de faits historiques, mais, en premier lieu, ils doivent les comprendre (au sens philosophique du terme).

Ce qui manque dans le travail des élèves, c'est l'activité. C'est là l'héritage malheureux de l'enseignement positiviste des années d'avant-guerre. En ce moment nous travaillons à éliminer cette méthode où les élèves sont tellement dominés par la pensée du maître ou par le texte du manuel qu'ils n'ont pas l'occasion de réfléchir eux-mêmes, où les élèves apprennent par cœur non seulement les faits historiques mais aussi tous les jugements. Ils ont ainsi assez de connaissances, mais ils sont beaucoup moins habitués de travailler à leur application et à leur utilisation dans les problèmes. Or nous nous efforçons de mettre en usage les méthodes et formes de travail adaptées à l'enseignement de problèmes. Celui-ci procure un sens plus large de la signification et un sens plus concret de la connaissance historique. Il donne aussi plus de possibilité au travail individuel de l'élève, soit que celui-ci exécute les tâches qui lui sont exactement assignées par le maître (il travaille notamment à l'aide de matériaux divers de documentation), soit qu'il résolve lui-même le problème choisi. Le maître n'est plus alors qu'un conseiller.

Le grand nombre de problèmes, de même que le rapide développement de la société de nos jours, entraîne la nécessité d'un choix. Faut-il pour cette raison se résigner à l'explication systématique de toutes les époques historiques ? Chez nous on discute beaucoup ces questions. Le résultat de cette discussion constituera la base de la réforme de l'école élémentaire qui se prépare pour l'année 1970.

L. BALCAR,

Institut de recherches pédagogiques,
Section de la méthodologie de l'histoire,
Prague.

INFORMATION PEDAGOGIQUE

LEÇONS TYPES

LES CRETOIS – LEUR CIVILISATION

Classe de 4ème des humanités

I. Bibliographie

a) OUVRAGES DE BASE :

- AYMARD et AUBOYER, *L'Orient et la Grèce antique, Histoire générale des Civilisations*, Tome I, Paris, Presses Universitaires de France, 1963.
- DUCHÉ, *L'animal vertical, Histoire du Monde*, Tome I, Paris, Flammarion, 1958.
- GARNETT, *L'archéologie, découverte du passé*, Paris, R.S.T., 1964.
- HUYGHE, *L'art et l'homme*, Tome I, Paris, Larousse, 1957.

b) OUVRAGES SPECIAUX :

- DUCHET-SUCHAUX, *Histoire grecque, Encyclopédie par l'image*, Paris, Hachette, 1958.
- GRIMAL, *Mythologies de la Méditerranée au Gange*, Paris, Larousse, 1964.
- SCULLARD, *Petit atlas de l'Antiquité classique*, Bruxelles, Sequoia, 1963.
- WHITE, *Les grandes découvertes de l'archéologie*, Verviers, Gérard, 1962.

c) MANUELS :

- GOTHIER, *Histoire générale*, Tome I, Liège, Dessain, 1961.
- MEULEAU, *Egypte, Orient, Grèce*, Collection d'histoire Louis Girard, Paris, Bordas, 1960.
- MICHEL, DORCHY, GYSELS, *Antiquité, Haut Moyen Age, Histoire de Belgique*, Liège, Sciences et Lettres, 1958.

d) RECUEILS ICONOGRAPHIQUES :

- DEN DOOLAARD, *Les îles grecques, Contacts avec le Monde*, Paris, Flammarion.
- LA DOCUMENTATION PHOTOGRAPHIQUE, *La Crète*, Institut Pédagogique National, Paris, octobre 1965.
- FOURET, *Chefs-d'œuvre de l'art*, N° 3, Paris, Hachette, 3-4-1963.

II. Matériel didactique

a) CARTOGRAPHIE :

- Une carte du bassin méditerranéen.

- Une carte de la Crète.
- Une carte transparente où sont notés les lieux cités ; une couleur : Crète, Bohême (étain), Asie Mineure (étain), Chypre (cuivre) ; une autre couleur : îles Baléares, Mycènes, Mer Noire (diffusion du taureau minoen) ; en noir : Sicile, Argolide, Cyclades, Rhodes, Egypte, Liban.

b) DOCUMENTS AUDIO-VISUELS :

DOCUMENTS ICONOGRAPHIQUES

- den Doolaard, *Les îles grecques*, Contacts avec le Monde, Paris, Flammarion.
- La Documentation photographique, *La Crète*, Institut Pédagogique National, Paris, octobre 1965.
- Fouret, *Chefs-d'œuvre de l'art*, N° 3, Paris, Hachette, 3-4-1963.
- Dias : les Crétois, I.V.A.C.
- Cartes postales provenant du Musée d'Héracleion.
- Reproduction d'une jarre à vin grecque montrant Thésée tuant le Minotaure.
- Plan du palais de Cnossos, Garnett, *L'archéologie, découverte du passé*, pp. 61 et 68, Paris, R.S.T., 1964.

DOCUMENTS SONORES

- Textes enregistrés.
- Deux légendes grecques : Garnett, p. 63.
- La légende de Thésée et du Minotaure, d'après White, *Les grandes découvertes de l'archéologie*, pp. 44-45, Verviers, Gérard, 1962.

III. Méthode

I. INTRODUCTION

Nous voici débarqués. Partons à la découverte du pays.

Projection de photos ; les élèves les commentent.

- den Doolaard, *Les îles grecques*, Contacts avec le Monde, Paris, Flammarion,

le paysan	(p. 56)
la fileuse	(p. 58)
le potier et ses jarres	(p. 59)
le berger	(p. 60)

Quelle est cette île ? (climat méditerranéen) ... la Crète (localisation). Approchons-nous de ce vieux paysan (p. 53) et écoutons les passionnantes histoires qu'il raconte.

Enregistrement 1

- Un jour, une école a été détruite par un tremblement de terre ; quand les murs se sont effondrés, le maître s'est retrouvé dans un endroit où sonnaient des cloches d'or.
- Ailleurs, un sorcier a acheté un champ et y a trouvé une entrée vers des salles pleines d'or et d'argent ; une des salles contenait un chaudron dans lequel tout ce qu'on trempait se transformait en or.

Regardons ces femmes sous la tonnelle (p. 57).

— Elles portent au cou des colliers faits de curieuses pierres enfilées auxquelles elles attribuent une valeur magique — Garnett, p. 63. L'une d'elles possède ce sceau et cette pièce de monnaie — Garnett, p. 63. Ces deux objets ne font-ils pas allusion à une légende ? (l'un représente le Labyrinthe, l'autre le Minotaure). Thésée et le Minotaure.

Chaque élève reçoit le texte, projection d'une reproduction d'une jarre grecque montrant Thésée tuant le Minotaure (Garnett, p. 61).

Enregistrement 2

— Jadis régnait en Crète un roi très puissant, appelé Minos, pour qui l'architecte Dédale construisit le Labyrinthe, où le roi gardait prisonnier un monstre, mi-homme, mi-taureau, le Minotaure.

A la suite de l'assassinat de son fils par les Athéniens, Minos leva son immense flotte, les vainquit et leur accorda la paix, mais en des termes très humiliants. Tous les neuf ans, les Athéniens devaient envoyer en Crète un tribut de sept jeunes gens et sept jeunes filles, en offrande au Minotaure. Lorsque, pour la troisième fois, les envoyés de Minos vinrent à Athènes rappeler sa promesse au roi Egée, son fils, Thésée, prit la place d'un des sept jeunes gens voués au sacrifice et réussit à tuer le monstre. C'est une légende.

— Définition (un élève la lit dans le dictionnaire) : récit où l'histoire est défigurée par les traditions.

Les élèves sont invités à souligner dans le texte les passages importants et les commentent (Jadis, Crète, roi Minos, Labyrinthe, Minotaure, Minos leva son immense flotte, les Athéniens devaient envoyer en Crète un tribut, Thésée réussit à tuer le monstre).

N'avons-nous pas l'impression que cette terre de Crète recèle un secret ? Cette impression, Sir Arthur Evans, un savant anglais (photo Garnett, p. 65), l'a ressentie avant nous et elle l'a poussé à entreprendre des fouilles en Crète en 1900.

Notre leçon sera basée essentiellement sur les résultats de ces campagnes de fouilles. Malheureusement, les tablettes d'argile (plus de trois mille à Cnossos) n'ont encore que très partiellement livré leurs secrets (montrer le disque de Phaistos par exemple).

RESUME PARTIEL

1. INTRODUCTION

Rappelons-nous la légende de Thésée et du Minotaure.

En 1900, le savant anglais Evans entreprend des fouilles en Crète. L'état actuel de nos connaissances est principalement basé sur leurs résultats ; malheureusement, les signes d'écriture ne sont pas encore suffisamment déchiffrés.

II. SITUATION DE L'ÎLE — SON ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE

Les élèves sont invités à participer aux fouilles avec Sir Evans et reçoivent des documents représentant les découvertes qu'ils sont censés avoir faites ou contenant des renseignements qu'ils ont obtenus.

1. Les « moissonneurs » (La documentation photographique).

2. Tête de taureau (Dia).
 3. Magasins à huile (La documentation photographique).
 4. Vase au poulpe (Dia).
 5. Pendentif en or (La documentation photographique).
 6. Plan du palais de Cnossos (GARNETT, p. 68).
 7. Épée royale (Dia).
 8. Télégrammes reçus d'autres archéologues.
 - Avons retrouvé objets provenant de la Crète en Egypte, à Chypre, en Phénicie, en Asie Mineure et surtout en Grèce, dans les *Cyclades*, à *Rhodes*. Nos autres découvertes permettent de les dater : entre 1700 et 1450 av. J.C.
 - Le pharaon Thoutmès III (15^e s. av. J.C.) leur confie le transport des bois du Liban vers l'Egypte.
 9. Impression générale : l'île semble avoir été soudain dévastée : impression de catastrophe subite (invasion des premiers Grecs — tremblement de terre), vers 1400.
 10. La diffusion du taureau minoen, HUYGHE, *L'art et l'homme*, p. 173, Tome I, Paris, Larousse, 1957. A Mycènes, dans les îles Baléares, sur les bords de la Mer Noire.
- Chacun explique brièvement sa découverte et nous rassemblons les documents pour en tirer parti ensemble.

Documents 1 et 2 :

agriculture : céréales ; mais massifs montagneux, pas de grand fleuve — feu, vigne, olivier ;
élevage : moutons, chèvres, bœufs.

Documents 3 et 4 :

fabrication de la céramique (tour de potier).

Document 5 :

orfèvrerie. Découverte de lingots de cuivre, de disques de métal précieux... faciliter les échanges (cf. la légende : son immense flotte).

Document 6 :

complexe (Labyrinthe). Nombreux ateliers annexés.

Document 7 :

armes en bronze. Or bronze: cuivre (Chypre) + étain (Bohème, Asie Mineure), J'applique la carte transparente sur celle du bassin méditerranéen, tandis qu'un élève dirige le faisceau lumineux du dioscope sur celle-ci.

Exploitation des documents 8, 9 et 10.

D'autre part, nous retrouvons en Crète une statuette égyptienne de la même période.

RESUME PARTIEL

II. SITUATION DE L'ÎLE — SON ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE

- L'île occupe une position-clef dans la Méditerranée orientale.
- L'apogée de cette civilisation semble se situer entre 1700 et 1450.

Facteurs

- Agriculture (huile, vin) et élevage florissants.
- Céramique de valeur.
- Orfèvrerie.
- Fabrication d'*objets en bronze* (armes).
Bronze : cuivre (Chypre) + étain (Asie Mineure).
- Commerce maritime.
- Les Crétois forment un Empire maritime : Cyclades, Rhodes, une partie du Péloponnèse.
Pourtant, vers 1400, l'île est dévastée par les premiers Grecs (ou par un tremblement de terre).
Une seconde leçon est consacrée à l'étude de la civilisation à partir des documents.
En voici le résumé :

III. LA CIVILISATION

A. QUELQUES RÉALISATIONS

- Architecture : palais de Cnossos : confortable et complexe (Labyrinthe).
- Céramique : ornée de motifs décoratifs, comme le poulpe, la double hache.
le papyrus.
- Peinture : donne une impression de liberté (singe bleu), capte le mouvement sans le figer. Affinités avec les civilisations agraires (Égypte). (¹)
- La Crète dote *l'art* de son autonomie et de la conscience du plaisir qu'il procure.

B. L'HOMME — LES DIEUX

- Donne l'impression de connaître la joie de vivre.
Importance du rôle de la femme, qui semble fort indépendante.
- La religion est de caractère agraire : la Déesse-Mère, le Dieu-Taureau.
La fresque de la tauromachie nous montre un spectacle donné lors d'une cérémonie religieuse.

C. CONCLUSION

La civilisation crétoise est faite à la mesure de l'homme et pour son épanouissement.

IV. Résumé

Voir III.

1. Cette constatation par exemple est faite après une étude parallèle de la fresque de la tauromachie, du Prince au lis et de la peinture égyptienne (notamment la chasse aux oiseaux sauvages — 18^e dyn.).

Conventions.

Frontalité.

Coloration différente des corps masculins et féminins.

Identité de certains gestes.

Surtout le don de saisir le vif d'une attitude en action, de capter l'instantané sans le figer.

V. Lexique

Un sarcophage : tombeau dans lequel les Anciens mettaient les corps qu'ils ne voulaient pas brûler.

Le gypse ou pierre à plâtre : roche sédimentaire formée de sulfate de calcium hydraté, cristallisé.

Le poulpe : la pieuvre.

Le dauphin : mammifère marin.

La spirale : courbe non fermée.

VI. Exploitation de la leçon

- Rechercher les affinités entre la peinture crétoise et la peinture moderne (Matisse par exemple, mort en 1954).
- Comprenez-vous pourquoi Sir Arthur Evans, lors de ses fouilles, avait peine à croire qu'il s'agissait d'une civilisation disparue ?
- Rechercher l'aire de dispersion du taureau minoen.

VII. Questionnaire de révision de la leçon

- Montrez que la situation de l'île est un facteur important de l'épanouissement de la Crète vers 1700 av. J.C. Quelles sont ses ressources ?
- A partir de documents, étudiez les réalisations architecturales de la Crète.
- Idem : peinture. Quel est l'apport nouveau ?
- A partir de documents, montrez le caractère agraire de la religion.

VIII. Question d'examen

- Etudiez le texte de la légende de Thésée et du Minotaure.
Quels sont les éléments importants ? Expliquez, à partir de votre connaissance de la civilisation crétoise, ce qui a pu leur donner naissance.
- A partir de documents, montrez que la civilisation crétoise est faite à la mesure de l'homme.

IX. Coordinations

Français : vocabulaire nouveau.

Géographie : localisation.

Arts plastiques : architecture, céramique, peinture.

Réalisation de maquettes.

Leo SPITAEELS

LA CIVILISATION MUSULMANE

6ème latine

REMARQUES PRELIMINAIRES

Après avoir parlé de l'Islam et de l'empire arabe, j'ai voulu présenter une leçon sur la civilisation musulmane, ce qui s'imposait.

J'en ai donné quelques aspects, évidemment très fragmentaires, puisqu'il s'agissait d'une classe de 6^e et que le temps m'était mesuré.

Le sujet pouvait être abordé de différentes façons : je l'ai fait en partant de notions déjà acquises (Coran — contacts avec des peuples plus évolués que les Arabes) pour amener, à travers les influences étrangères, les principaux éléments de la civilisation musulmane, des arts jusqu'aux techniques.

En montrant, à cette occasion, des diapositives riches en couleurs, en faisant écouter quelques mesures de musique arabe, j'ai voulu créer une atmosphère, provoquer, dans le cadre de la leçon, un dépaysement agréable aux élèves et faciliter ainsi la mémorisation des notions enseignées.

Il eût été également possible de prendre comme point de départ une photo, ou mieux une diapositive représentant un souk et de partir ensuite à la découverte du monde arabe en achetant, en imagination, des objets fabriqués par des artisans musulmans et placés, au préalable, sous les yeux des élèves.

Un autre procédé consisterait à faire retrouver, seulement en fin de leçon, après l'analyse de tous les textes et documents, les emprunts faits par les Arabes à des peuples voisins ou soumis par eux.

Bibliographie

a) OUVRAGES DE BASE ET SPECIALISES :

- HUYGHE René, *L'Art et l'Homme*, tome 2, Larousse, Paris, 1958.
- MARÇAIS G., *L'Art musulman*, coll. « Les Neuf Muses, P.U.F., Paris, 1962.
- MIELCHE H., *Aladin roule en Cadillac*, Presses de la Cité, Paris, 1956.
- GRIMBERG C., *Histoire universelle*, tome 4, *Au cœur du moyen âge*, coll. Marabout Université, Verviers, 1963.
- THOMASSET R., *Le Maroc*, Fernand Nathan, Paris, 1948.
- SÉROUYA, *La Pensée arabe*, coll. « Que sais-je ? », P.U.F., 1960.
- Publié sous la direction de MARTIN H., *L'Art musulman*, coll. « La Grammaire des Styles », Paris, Flammarion, 1947.
- MEYERHOF M., *Le Monde islamique*, F. Rieder et Cie, Paris, 1926.

- RISLER J., *La Civilisation arabe*, Paris, Payot, 1955, « Bibliothèque historique ».
- LEVI-PROVENÇAL, *La Civilisation arabe en Espagne*, Paris, G.P. Maisonneuve, 1948, « Islam d'hier et d'aujourd'hui ».
- GOYET A., *L'Art arabe*, Paris, Alcide Picard et Kaan, 1891, « Bibliothèque de l'enseignement des Beaux-Arts ».
- *Les Mille et Une Nuits*, Contes arabes traduits par GALLAND, Paris, Hatier (sans date), coll. « Cercle d'Or ».
- MAZAHERI Aly, *La vie quotidienne des Musulmans au moyen âge*, Paris, Hachette.
- Publié sous la direction de M. MÜNTZ Eugène, *Le Musée d'Art*, des origines au XIX^e siècle, Larousse, Paris, (sans date).
- Sous la direction de GORCE M. et MORTIER R., *Histoire générale des religions*, Paris, A. Quillet, 1957.

b) MANUELS SCOLAIRES :

- DORCHY H. et GYSELS G., *Moyen Age et Temps modernes*, tome I, « Sciences et Lettres », Liège, 1962.
- HAYT Fr., *Histoire générale*, classe de 6^{me}, Coll. Roland, Wesmael-Charlier, Namur, 1960.
- ALBA A., *Le Moyen Age*, classe de 5^{me}, Cours d'histoire J. Isaac, Hachette, Paris, 1959.
- DURIF F., *Rome et les débuts du Moyen Age*, classe de 5^{me}, Hachette, Paris, 1959.
- ARONDEL M., BOUILLON J., RUDEL R., *Rome et les débuts du Moyen Age*, Collection d'histoire Louis Girard, Paris, Bordas, 1961.
- LE GOFF J., *Le Moyen Age*, Coll. d'histoire Louis Girard, Paris, Bordas, 1962.
- BOUILLON, SORLIN, RUDEL, *Le Monde contemporain*, Coll. d'histoire Louis Girard, Paris, Bordas, 1963.
- SCHMETS P., *L'Histoire de Belgique dans l'Histoire générale, Moyen Age*, Namur, Wesmael-Charlier, 1951.

c) RECUEILS DIVERS :

- MOLLAT M. et VAN SANTBERGEN R., *Le Moyen Age*, tome 2, Recueil de textes d'histoire publiés sous la direction de L. Gothier et A. Troux, H. Des-sain, Liège, 1961.
- *La Documentation photographique : Civilisation musulmane*. Hors série.
- *Paris Match*, (sans date), *Le sérail aux mille captives*, à Istanbul.
- *Paris Match*, n° 851, 31 juillet 1965, *Arabie d'aujourd'hui*.
- *Atlas Histoire*, n° 47, août 1964, *L'Islam en terre d'Espagne*, Rosso F. et PATELLANI (p. 97).
- *Le Courrier de l'Unesco*, juin 1965, *Les pierres de Jaïpur parlent d'astronomie*.
- *Chefs-l'œuvre de l'Art*, n° 94, Hachette, *Art du Livre en Islam*.
- *A travers les villes de l'U.R.S.S.*, photos de Boukhara et Samarkand, Intourist, Moscou, (sans date).
- KHAYYAM Omar, *Les Roubaiates*, traduction par Christovam de Camargo, Paris, éd. Seghers, 1961.

Matériel didactique

a) CARTE :

L'Empire arabe.

b) DOCUMENTATION VISUELLE :

Paris Match, n° 851 : photo d'un pipe-line en Arabie.

Documentation Photographique :

planche 12 : mosquée du sultan Hassan au Caire ;

planche 13 : fenêtre de l'Alhambra de Grenade ;

planche 5 : bibliothèque publique ;

planche 9 : représentation de la grande ourse ;

planche 8 : réduction de fracture.

Atlas Histoire : Alhambra de Grenade (extérieur), p. 99.

L'Art musulman — Grammaire des styles :

plan d'une mosquée, p. 25 ;

arabesque, p. 23.

Diapositives (collection privée) :

intérieur de la grande mosquée de Cordoue ;

la cour des lions — Alhambra de Grenade.

Photographie : dromadaire tirant de l'eau.

c) DOCUMENTATION AUDITIVE :

Disque de musique arabe : « L'enchantement des îles Kerkena » (En nour - Medium AV 45/208).

d) TEXTES :

Voir plus loin.

e) OBJETS DIVERS :

Liseuse en cuir du Maroc, repoussé et doré ;

coupon de soie provenant de Damas ;

jarres en terre cuite du Maroc.

Matière et méthode

1. INTRODUCTION

— Observation d'une photo de pipe-line dans le désert d'Arabie. (*Paris Match*)
L'exploitation du pétrole est une source de richesse pour l'Arabie actuelle. Pourtant ce pays est intéressant à d'autres points de vue que celui de l'économie.

— Rappel : c'est là qu'est né l'Islam, religion fondée par Mahomet. C'est aussi le point de départ de l'empire arabe qui s'étend de l'Atlantique jusqu'à l'Indus. (Carte)

2. LEÇON

La civilisation de ces pays est qualifiée de musulmane plutôt que d'arabe, car c'est l'esprit du Coran qui lui donne son unité.

I. — SES EMPRUNTS AUX PEUPLES VAINCUS ET VOISINS.

A l'origine, cette civilisation était assez rudimentaire, mais grâce aux conquêtes, les Arabes vont entrer en contact avec des peuples plus évolués : Byzantins, Perses, Hindous, Chinois même. (Carte)

Ils leur empruntèrent et s'assimilèrent une bonne part de leurs découvertes et inventions.

Nous avons vu que, dans le domaine religieux, l'Islam est influencé par les doctrines juive et chrétienne.

II. — LES PRINCIPAUX APPORTS.

La civilisation musulmane, brillante et raffinée, rayonne dans l'immense empire et surtout aux cours fastueuses de *Bagdad* (aujourd'hui en Irak), *Cordoue* (Espagne) et au *Caire* (Egypte). (Carte)

—* Civilisation surtout urbaine.

A. LES ARTS

1° L'architecture :

Les *mosquées* ou lieux de culte sont les plus belles réalisations.

PHOTO MOSQUEE DU SULTAN HASSAN AU CAIRE.
DOC. PHOT. PL. 12.

L'édifice est surmonté de coupoles empruntées aux Byzantins, et de minarets, tours élancées d'où le *muezzin* appelle les fidèles à la prière.

PLAN D'UNE MOSQUEE — ART MUSULMAN P. 25
(A L'EPIDIASCOPE)

La mosquée comprend souvent deux parties :

- la cour carrée, entourée de *portiques*, au milieu de laquelle se trouve la fontaine pour les *ablutions* ;
- le *sanctuaire*.

Les *alcazars* sont des palais-forteresses.

PHOTO ALHAMBRA DE GRENADE. ATLAS HISTOIRE
p. 99.

Le mot « alhambra » dérive de l'arabe *al hamra* : la rouge — d'après la couleur des pierres.

2° La décoration : très importante.

La représentation du corps humain attire très peu les artistes de l'Islam pour qui l'art doit préserver son caractère mystérieux. Aucun verset du Coran n'interdit la représentation d'êtres vivants mais, dans *Les Conversations du Prophète*, les « Hadits », il est écrit : « Malheur à celui qui aura peint le Seigneur, les hommes ou un être vivant ! Ne peignez que des arbres, des fleurs ou des objets inanimés. »

Mahomet craignait un retour des Arabes à l'idolâtrie.

Diapositive, INTERIEUR DE LA GRANDE MOSQUEE
DE CORDOUE.

La décoration se caractérise par de fines colonnades se rejoignant par des arcs en fer à cheval (= outrepassés), empruntés aux Perses ou aux Wisigoths.

Photo : FENETRE DE L'ALHAMBRA DE GRENADE.
DOC. PHOT. PL. 13.

Les musulmans eurent aussi recours aux formes géométriques, aux mosaïques (empruntés aux Byzantins), aux *stalactites*, aux plantes stylisées, aux sinuosités de l'écriture arabe : c'est ce qu'on appelle des *arabesques*.

Photo : ART MUSULMAN p. 23 (A L'EPIDIASCOPE).

(N.B. : Le cursif présente des pleins, des déliés, des arrondis. Le koufique a des lettres anguleuses d'épaisseur uniforme.)

Le raffinement d'un décor où les motifs se répètent comme une mélodie, le goût des couleurs disposées en brillantes combinaisons, le travail incomparable des matériaux les plus divers (mosaïques, bois, fer forgé, céramique, plâtre ciselé, marbre...) donnent leur originalité aux productions musulmanes.

En même temps :

Diapositive : LA COUR DES LIONS A L'ALHAMBRA DE GRENADE.

Disque : MUSIQUE ARABE.

Les califes vivaient dans de riches demeures aux jardins garnis de fontaines et aux meubles précieux.

Ils s'intéressaient aux arts, à la musique et vont attirer des écrivains à leur cour.

B. LES LETTRES

LECTURE : TEXTE I : SAID AL ANDALUSI.

Idées à dégager : intérêt pour la *philosophie* et les sciences. Achat de livres — traductions et étude. Une vie littéraire intense se développe. Dans les pays conquis, il existait d'importantes *bibliothèques* ; malgré quelques destructions, les Arabes s'efforcèrent de les protéger et de les développer.

PHOTO : BIBLIOTHEQUE PUBLIQUE. DOC. PHT. pl. 5 + LECTURE.

Elles contenaient de nombreux textes de l'antiquité grecque, alors ignorés en Occident, et qui furent conservés et traduits en arabe.

Les Arabes retrouvèrent des *contes* persans, hindous et égyptiens qui sont à l'origine des « Mille et Une Nuits », récits fantastiques, riches en images, tels que :

- Ali Baba et les quarante voleurs
- Aladin et la lampe merveilleuse
- Sindbad le marin...

Les Arabes écrivirent aussi des poésies.

LECTURE : Omar KHAYYAM, p. 66. *La violette et la rose*. Poème persan du XI^e siècle.

C. LES SCIENCES

Les sciences furent en honneur chez les Arabes. Ils se passionnèrent pour l'astronomie.

PHOTO : LA GRANDE OURSE — DOC. PHOT. pl. 9.

Elle servit à l'orientation des mosquées (vers La Mecque) et à la fixation des mois lunaires à la navigation et aux voyages.

— Les *médecins* et chirurgiens avaient des connaissances déjà précises.

PHOTO : REDUCTION DE FRACTURE. DOC. PHOT. pl. 8.

— Les *mathématiciens* musulmans créèrent l'*algèbre* et adoptèrent un système de numération d'origine hindoue : vers l'an 1000, il se répandit en Occident sous la forme des chiffres « arabes ». Ces chiffres, comportant le zéro, inconnu des Romains et des Grecs, facilitèrent considérablement les calculs.

(Faire faire par les élèves une addition en employant des chiffres romains.)

D. LES TECHNIQUES AGRICOLES ET ARTISANALES

LECTURE : TEXTE II. IBN AWWAM.

Idées à faire dégager : le principal problème du paysan arabe est celui de l'eau. Pour irriguer : emploi de machines hydrauliques.

Les Arabes ont propagé les anciennes techniques d'irrigation, d'un usage alors courant en Egypte et en Mésopotamie. Ex. : la noria = roue à godets.

PHOTO : UN DROMADAIRE TIRANT DE L'EAU A UN PUIT EN TUNISIE.

— Les Arabes ont également répandu des *cultures* alors inconnues en Occident : légumes (asperges, haricots, artichauts), fruits (abricots, oranges), cannes à sucre, riz, mûrier et élevage du ver à soie.

Ces produits furent surtout acclimatés en Egypte, en Sicile et en Espagne.

— Les négociants arabes se livrèrent à une prodigieuse *activité commerciale* : les produits les plus divers et les plus rares affluèrent vers le monde musulman : épices (Indes), parfums, soie (Chine), fourrures, métaux.

— L'*artisanat* musulman fournissait aussi des objets de haute qualité :

— tapis de laine persans ;

— cuirs de Cordoue et du Maroc, gaufrés et dorés ;

ILLUSTRATION : LISEUSE EN CUIR MAROCAIN.

— armes de Tolède et de Damas (Syrie) (CARTE) damasquinées = incrustées de fils d'or ou d'argent ;

— étoffes damassées = soie à fleurs ;

ILLUSTRATION : COUPE DE TISSU DAMASSE.

— poteries.

ILLUSTRATION : JARRE DU MAROC.

III. — LES ARABES MIRENT EN CONTACT L'ORIENT ET L'OCCIDENT.

a) *Au VII^e siècle* : piraterie et anarchie rendirent la Méditerranée périlleuse. De ce fait, le grand commerce international se trouva considérablement réduit. En Occident, les ressources de la terre reprirent le pas sur l'activité commerciale.

b) *Au XI^e siècle* : l'Empire arabe s'affaiblit, mais le commerce occidental s'intensifia avec les croisades (XI^e et XII^e s.). Avec les produits orientaux, pénétrèrent aussi en Europe occidentale, les connaissances scientifiques, artistiques et techniques du monde arabe.

Conclusion :

C'est grâce aux Arabes, que l'Occident peu évolué a pu prendre connaissance de la civilisation raffinée de l'Orient.

Plan

Fait par synthèses partielles avec les élèves (voir Aspect du Tableau Noir).

Lexique

le pipe-line : canalisation pour le transport du pétrole.

le portique : galerie ouverte, soutenue par des colonnes.

l'ablution : purification religieuse qui consiste à se laver le corps ou une partie du corps.

le sanctuaire : édifice consacré aux cérémonies d'une religion.

le muezzin : crieur.

l'alcazar : de l'arabe *el kasr* = château.

l'astronomie : science qui étudie la position et le cours des astres.

l'algèbre : science mathématique qui consiste à résoudre des problèmes à l'aide de lettres.

la philosophie : science des êtres — recherche de la sagesse, d'un certain mode de vie.

émérité : expérimenté.

à l'envi : à qui mieux mieux.

l'artisanat : travail de celui qui exerce un métier manuel.

la stalactite : élément décoratif rappelant les aiguilles calcaires qui se forment à la voûte des grottes.

Applications

- Dresser une carte de l'empire arabe.
- Rechercher des objets fabriqués aujourd'hui par des artisans musulmans (Afrique de Nord, Egypte, Perse).
- Rassembler des photos de monuments en style musulman.
- Qui gouverne actuellement l'Arabie Séoudite, Quelle est la capitale de ce pays ? Quelles sont ses ressources ?
- Rechercher les autres pays actuels issus de l'Empire arabe.

Questionnaire

1. A quels peuples les Arabes ont-ils emprunté des éléments de leur civilisation ? Lesquels ?
2. Qu'est-ce qu'une mosquée ?
un alcazar ?
3. Faites le croquis d'un arc outrepassé et d'une colonne.
4. Quels sont les principaux apports arabes au point de vue scientifique ?

Questions d'examen

I. — « ... C'est avec le moindre effort que chaque objet ou négoce y est

transporté (à Bagdad) de façon continue, de l'Orient et de l'Occident, des régions musulmanes et non musulmanes. » (Ya ' Kubi, *Les pays*.)

- a) Où est située Bagdad ?
- b) Quelles sont les autres capitales de khalifats ?
- c) Quels sont les « objets de négoce » importés par les Arabes ?
De quels pays viennent-ils ?
- d) Quels produits l'artisanat musulman a-t-il développés et exportés ?

II. — « *La culture dont les produits sont les plus assurés et qui est le moins exposée à des accidents fâcheux est celle des terres arrosées... artificiellement par des fleuves dont on élève l'eau au moyen de machines hydrauliques.* »

- a) En quoi consiste avant tout le travail de l'agriculteur arabe ?
- b) Quels moyens emploie-t-il pour rendre sa terre plus fertile ?
- c) Quelles plantes nouvelles les Arabes ont-ils acclimatées en Occident ?

III. — Observation d'une photo représentant l'intérieur de la grande mosquée de Cordoue.

- a) Quelles sont les œuvres architecturales les plus importantes chez les musulmans ? Pourquoi ?
- b) Donnez les principaux éléments de leur décoration ?

Suggestions de coordination avec les autres disciplines

- Géographie : étude de l'Arabie, de l'Afrique du Nord.
- Mathématiques : origine des chiffres « arabes » — algèbre.
- Français : — dictée de la fable « La Tortue et les deux Canards »
— recherche de proverbes arabes.
- Dessin : décoration à la manière arabe (formes géométriques).
- Couture : principales pièces de l'habillement arabe (djellaba(h), gandoura, koffièh).
- Travaux manuels : objets de cuir repoussé.

Aspect du tableau noir

- Vocabulaire : voir lexique.
- Synthèse :

LA CIVILISATION MUSULMANE.

- I. **EMPRUNTS AUX PEUPLES VAINCUS ET VOISINS :**
Byzantins, Perses, Hindous, Chinois.

II. LES PRINCIPAUX APPORTS :

A. Les arts

architecture

mosquée + minarets — coupoles

alcazar = palais-forteresse

ex. Alhambra de Grenade.
décoration
colonnades + arcs en fer à cheval
formes géométriques
arabesques — stalactites

B. Les lettres

bibliothèques publiques
traduction d'œuvres grecques
Contes des Mille et Une Nuits
poésies.

C. Les sciences

astronomie
médecine
mathématiques : algèbre, chiffres arabes.

D. Techniques agricoles et artisanales :

machines hydrauliques — * irrigation
apport de plantes orientales : asperges, artichauts, oranges, riz...
artisanat : tapis - cuir (Cordoue - Maroc)
armes damasquinées
étoffes (Damas).

III. ACTIVITÉ COMMERCIALE IMPORTANTE

Les Arabes ont mis en contact l'Orient et l'Occident.

Textes

I. *Il (le khalife de Bagdad) entra en relation avec les empereurs de Byzance, leur fit de riches présents et les pria de lui faire donner des livres de philosophie qu'ils avaient en leur possession.*

Al Ma' mûn fit alors le choix de traducteurs émérites et les chargea de traduire ces ouvrages de leur mieux. La traduction en ayant été faite avec toute la perfection possible, le khalife poussa ses sujets à les lire et les encouragea à les étudier. Les gens avisés, à l'envi, se mirent à étudier car ils voyaient leur maître plein de considération pour les hommes qui cultivaient les sciences, admettre les savants dans son intimité.

SAID AL ANDALUSI.

II. *La culture de la terre est de toutes les professions en général, celle qui assure le bénéfice le plus avantageux. Elle se divise en deux espèces, terres non arrosables et terres susceptibles d'irrigation.*

De ces deux cultures, celle dont les produits sont les plus assurés, et qui est la moins exposée à des accidents fâcheux, c'est celle des terres arrosées, soit naturellement par des sources, soit artificiellement par des fleuves dont on élève l'eau au moyen de machines hydrauliques.

Entre ces deux sortes de cultures à irrigation, la seconde est pénible et fatigante ; je veux dire celle où les irrigations se font au moyen de machines

comme roues à godets, conduits et seaux que font tourner des chameaux, des ânes et des mulets, mais c'est aussi celle qui est exposée à moins de dangers.

IBN AWWAM, *Traité d'Agriculture*,

Claudie WAROQUIEZ.

ACTUALITES

CONSEIL DE L'EUROPE

Recommandations pour l'enseignement de l'histoire (1)

A. Questions générales de l'enseignement de l'histoire dans les écoles secondaires

Les membres participant au colloque tenu à Elseneur du 21 août au 1^{er} septembre 1965 sous les auspices du Conseil de l'Europe sur l'enseignement de l'histoire dans les établissements secondaires ont émis les vœux suivants :

1. Que l'enseignement de l'histoire soit un enseignement de synthèse portant non seulement sur l'histoire politique et militaire, mais encore sur tous les aspects du passé des sociétés (économiques, artistiques, culturels). Que cet enseignement de l'histoire soit considéré comme une des bases de la formation du citoyen de l'Europe et du Monde, au même titre que celui de la géographie et que l'instruction civique.

Que l'enseignement de l'histoire soit dispensé de manière substantielle dans toutes les classes et toutes les sections du second degré, y compris l'enseignement technique. Dans cette perspective, ils envisagent avec inquiétude l'hypothèse selon laquelle, dans les années à venir, l'horaire alloué à l'enseignement de l'histoire dans les écoles pourrait être réduit, dans de sérieuses proportions, à la suite des revendications formulées, compte tenu de la surcharge des cours, par des disciplines dont l'utilité pratique serait plus facile à démontrer. En conséquence, ils rappellent et affirment que dans une formation pleinement humaine de la jeunesse, l'histoire a une valeur intrinsèque que n'offre aucune autre discipline.

Tout en reconnaissant l'intérêt qu'il y a à éviter de s'appesantir, en enseignant l'histoire de l'Europe et du Monde, sur les faits déplaisants ou irritants, les participants constatent que c'est en restant fidèles à sa vocation propre — le service de la vérité — que l'histoire pourra le mieux contribuer au rapprochement des peuples de l'Europe.

Ils estiment que dans l'enseignement de l'histoire, spécialement de l'histoire moderne, dans toutes les classes et à tous les âges, le développement des sciences et des techniques doit être considéré comme une matière de grande importance.

Ils considèrent enfin que le recours à l'histoire universelle s'impose, non

(1) Extrait du rapport final sur le stage « L'enseignement de l'histoire dans les établissements secondaires » tenu sous les auspices du Conseil de l'Europe et organisé par le gouvernement danois à Elseneur, 21 août - 1^{er} septembre 1965. Une vingtaine de pays occidentaux avaient envoyé des délégués parmi lesquels des professeurs d'Université, des cadres supérieurs de l'Education nationale et des spécialistes de la méthodologie de l'enseignement de l'histoire. Les interventions des délégués belges et français, très proches dans leur esprit, exercèrent une influence importante.

seulement pour l'étude de l'histoire contemporaine mais aussi pour traiter de manière adéquate de l'histoire plus ancienne de l'Europe.

2. En ce qui regarde l'histoire des nations non européennes, les participants souhaitent que l'étude des différentes civilisations extra-européennes du passé et du présent — par exemple celle du monde des steppes — ne soit pas négligée non plus que celle de leurs influences réciproques dans le cadre de l'Europe.

3. Ils soulignent que, si dans la société de nos jours l'enseignement scolaire ne peut pas négliger l'histoire des événements des dernières années, et si celle-ci peut même revêtir de l'importance pour les élèves, il est nécessaire d'aborder ces problèmes avec un maximum d'objectivité et de présenter les différents points de vue à cet égard.

4. En matière de méthodes d'enseignement, de manuels, de programmes, etc., les participants sont heureux de constater que les méthodes modernes d'enseignement sont utilisées dans les pays européens et souhaitent qu'elles se répandent de plus en plus.

Ils pensent qu'à propos des questions controversées, les maîtres devraient présenter les points de vue différents.

Ils pensent aussi que s'il est nécessaire pour les élèves d'apprendre un certain nombre de dates, il est plus important encore de développer la compréhension et le raisonnement historique que d'enseigner une foule de détails. Il est d'une importance égale d'encourager les élèves à l'usage des livres et d'autres matériaux d'information et de leur apprendre à s'en servir pour acquérir l'information nécessaire.

Il serait souhaitable que les programmes d'histoire soient modifiés en fonction des recommandations exprimées précédemment et que la plus grande liberté possible dans leur interprétation soit laissée aux professeurs.

Les participants recommandent :

- a) l'utilisation d'un nombre étendu de matériaux visuels et de documents de qualité,
- b) un maximum de coordination avec l'enseignement de la géographie et d'autres matières qui ont de l'importance pour l'enseignement de l'histoire.

Dans cette perspective et en vue de favoriser la prise de conscience de l'Europe et du Monde, ils suggèrent instamment la préparation par des organismes internationaux tels que le Conseil de l'Europe ou l'U.N.E.S.C.O. de matériaux d'enseignement élaborés en collaboration avec les divers pays : par exemple des bibliographies, des recueils de textes, des séries de diapositives, des collections de disques, etc.

B. L'enseignement de l'histoire de l'Europe dans les écoles secondaires

Les membres participant au colloque se sont accordés à penser que l'enseignement de l'histoire devrait faire ressortir un certain nombre de faits majeurs attestant la communauté de destin des peuples de l'Europe.

Il ne pourrait s'agir d'uniformiser l'enseignement de l'histoire. L'introduction de « thèmes européens » devrait être réalisée en tenant compte des conditions existant à l'intérieur de chacun des pays.

Il serait souhaitable que les professeurs dégagent, chaque fois qu'il y aura lieu, la portée européenne des événements de l'histoire nationale. On peut retenir l'hypothèse de leçons consacrées aux « Thèmes européens » qui formeraient comme le couronnement des programmes traditionnels, là où ceux-ci sont trop exclusivement « nationaux ».

Dans tous les cas, le rappel de ces thèmes européens devrait marquer, pour les enseignants, une direction d'intention.

Dans la mesure du possible l'histoire doit être présentée sous son aspect européen. Certaines questions, qui sont communes à l'histoire européenne et qui ont exercé une influence sur une partie ou sur la totalité de l'Europe se prêtent tout particulièrement à cette présentation, par exemple :

Ce que l'Europe doit aux civilisations passées et présentes, notamment aux civilisations grecque, latine, byzantine, au judaïsme, au christianisme, à l'Islam, etc.

Les grandes migrations dans la mesure où elles concernent l'Europe.

La Féodalité.

L'Eglise.

Compagnies et villes au Moyen Age.

Les croisades.

Institutions représentatives et principes du droit.

Pensée et Art au Moyen Age.

Humanisme et Renaissance.

Les Réformes religieuses.

Les voyages de découverte et l'expansion outre-mer.

Le développement du Capitalisme.

L'essor des Etats modernes.

Gouvernement absolu et gouvernement représentatif.

Classicisme et Baroque.

Le siècle des Lumières.

Les Révolutions industrielle et agricole.

Les Révolutions des 18^e et 19^e siècles. Libéralisme et nationalisme.

Le Socialisme.

Développements intellectuel, artistique, scientifique et technique aux 19^e et 20^e siècles.

L'expansion européenne dans le monde et la formation d'empires coloniaux.

Les deux guerres mondiales.

Démocratie, communisme et fascisme.

L'Europe dans le monde d'aujourd'hui.

Tentatives vers une Europe unie à travers des âges.

(L'attention doit être attirée sur la place de Byzance dans la civilisation médiévale. On devrait étudier la civilisation byzantine et montrer les éléments communs aussi bien que les différences entre l'histoire médiévale de l'Occident et de l'Orient.)

Il est bien entendu que cette énumération n'est pas exhaustive (1).

(1) L'Assemblée prend acte de ce que les propositions formulées par M. E. Lousse le 28 août 1963 lui ont été communiquées à titre de pure information.

C. L'instruction civique dans les écoles secondaires

Le but de toute formation civique consiste à créer chez le futur citoyen le désir et la capacité de comprendre les problèmes du monde actuel et de participer de façon active à la vie de la communauté politique, économique et sociale, à l'échelon de la cité, de la région, de la nation, de l'Europe et du Monde.

L'instruction civique cherchant à créer chez les élèves un comportement social, des habitudes d'esprit, le respect de valeurs fondamentales, le patriotisme et le sens de la communauté européenne et mondiale, certains Délégués estiment qu'elle est plutôt une discipline éducative, d'autres, au contraire, pensent qu'il s'agit d'une science spécialisée, mais que l'une et l'autre de ces opinions ne sont pas inconciliables.

Les buts de l'instruction civique ne visent pas des fins de propagande mais doivent mettre l'élève en état de se former une opinion personnelle, tout endoctrinement en sera en conséquence proscrit.

Bon nombre de délégués mus par la crainte de voir l'histoire remplacée par l'Instruction civique, estiment que l'enseignement de l'histoire doit demeurer distinct de l'Instruction civique, dont il diffère par l'objet et, éventuellement, par les méthodes. Ils recommandent, par contre, que le même professeur enseigne à la fois l'histoire et l'Instruction civique, ou souhaitent qu'à tout le moins, une étroite collaboration s'établisse entre les professeurs d'histoire et d'Instruction civique. Ceci pour deux raisons : d'abord parce que la compréhension du présent implique la connaissance du passé ; ensuite, parce qu'un enseignement de l'histoire qui n'aboutirait pas, d'une manière ou d'une autre, à l'étude des problèmes actuels, finirait tôt ou tard par devenir, au degré secondaire, une discipline dépréciée.

Il s'impose donc que, en tout état de cause, la formation universitaire de tous les professeurs de civisme doit comprendre la connaissance générale de l'histoire et la pratique de ses méthodes scientifiques.

Les participants estiment que la géographie humaine comme l'histoire est une des bases de l'Instruction civique. Emus par certaines informations, ils insistent pour que l'enseignement de la géographie humaine soit maintenu dans l'enseignement secondaire, y compris l'enseignement technique, et rétabli là où il aurait été supprimé.

D. La formation des professeurs d'écoles secondaires

1. Les participants estiment que la formation de base du futur historien professeur dans les Ecoles secondaires s'acquiert dans les facultés.

Il est évident que l'étudiant ne peut pas acquérir une connaissance complète de l'histoire du monde, mais on devra l'initier aux différentes méthodes historiques, éveiller son esprit critique, l'initier à l'historiographie et lui donner le goût de la recherche. Cela peut se faire à l'occasion de l'étude précise de quelques périodes historiques. Il est essentiel de lui donner une initiation suffisante à la géographie, à l'économie et à l'étude des sociétés actuelles.

2. Dans la formation des professeurs d'histoire, les participants pensent que

la préparation pédagogique théorique et surtout pratique doit occuper une part importante. Ils souhaitent que cette formation pédagogique soit confiée à des praticiens et qu'elle comprenne des stages contrôlés. Ils souhaitent finalement que dans les jurys reconnaissant des aptitudes pédagogiques il y ait obligatoirement des représentants de l'enseignement secondaire.

3. Les participants estiment qu'il est très important que les professeurs en fonction remettent à jour leur savoir, afin de pouvoir introduire les résultats de la recherche scientifique moderne dans leur enseignement. Ils recommandent en outre que des contacts permanents soient établis entre les enseignants du supérieur et du secondaire.

A ce propos, ils suggèrent que l'initiative de ces contacts viennent du Conseil de l'Europe, de l'UNESCO, des autorités pédagogiques nationales ou d'organismes non gouvernementaux représentatifs (par exemple les associations de professeurs). Des cours pourraient être donnés par des professeurs de l'enseignement supérieur ou par toute autre personne qualifiée, soit du pays, soit de l'étranger.

4. Les participants pensent qu'un système d'échange de professeurs serait extrêmement utile. Des échanges internationaux pourraient être organisés par les instances internationales en collaboration avec les pouvoirs nationaux compétents.

Pour copie conforme :

Les délégués belges,

Herman CORIJN,

René VAN SANTBERGEN.

Les résolutions ci-dessus témoignent du soucis que prennent de plus en plus les éducateurs du problème du réajustement des cours d'histoire. Celui-ci exige :

- 1. une adaptation des programmes élargis dans leur conception, limités dans leurs exigences ;*
- 2. une amélioration des méthodes davantage orientées vers la formation de l'homme moderne capable de se situer librement dans la société mondiale ;*
- 3. une préparation plus adéquate des enseignants tant dans le domaine scientifique où s'impose l'initiation à ses disciplines nouvelles : cultures matérielles ou anthropologie culturelle, démographie, sociologie, économie, statistique, technique archéologique, etc., que dans le domaine pratique où les techniques d'enseignement devraient être repensées sur une base expérimentale.*

TROIS EXPERIENCES D'HISTOIRE PRATIQUE A L'ECOLE NORMALE CH. BULS A BRUXELLES

Depuis plus d'une décennie, les écoles normales de l'Etat organisent un stage pour leurs élèves des 4^{es} normales. Atteindre aux techniques éducatives les plus actives constitue le but principal de ces expériences.

En mai 1963, mon collègue, Monsieur Teirlinck, professeur de musique en notre école normale Ch. Buls et professeur au cours provincial du Brabant pour éducateurs, lança l'idée d'un stage éducatif certes, mais qui devait, aussi, compléter la formation méthodologique de nos futurs instituteurs. Dans son esprit, la direction en serait confiée non à des moniteurs spécialisés, mais aux professeurs de l'établissement, qui mieux que quiconque connaissent leurs élèves.

Immédiatement, cette initiative trouva l'écho attendu auprès des autorités de l'école, de la ville et surtout de certains professeurs.

Ceux-ci constituèrent rapidement le contingent enthousiaste des instructeurs où les formations variées, les âges différents garantissaient la diversité des idées. Les uns étaient de vieux routiers des stages éducatifs, les autres avaient contribué de leur personne aux comédiens normaliens, un autre encore possédait l'expérience des camps des jeunesses scientifiques, votre serviteur entraînait dans la danse muni de son bon sens, désireux de vivre une *expérience où l'enseignement de l'histoire à l'école primaire trouverait son profit.*

Le stage d'octobre 1963

Le premier stage de dix jours réunit à Onoz⁽¹⁾, une quarantaine d'élèves des 4^{es} normales et huit instructeurs, dans des conditions budgétaires difficiles, dans un centre de jeunesse appartenant à l'école, mais au confort rustique. Ces prémices rendirent l'expérience de la vie en groupe plus attachante encore.

L'étude du milieu historique bénéficiait de six heures à l'horaire, à partager avec l'étude du milieu géographique.

Dans quel but l'historien de service venait-il sur les rives de l'Orneau ? Il eût souhaité placer ses normaliens en contact direct et immédiat avec une *sixième primaire sur le terrain.*

(1) Province de Namur, canton de Gembloux, vallée de l'Orneau.

Des contingences diverses rendaient cette réalisation impossible en octobre 1963. Ce premier stage constituait une expérience dans laquelle un professeur de méthodologie, un directeur d'école d'application n'auraient pas voulu impliquer, sous leur responsabilité, des enfants de 11 ans. De plus, si Onoz et ses environs représentaient une contrée d'élection pour ce genre de travail, — les sujets, comme nous le verrons, ne manquaient pas, — par contre la littérature historique sur ces lieux était très dispersée, il n'existait aucune monographie générale susceptible de servir de point de départ. On ne pouvait donc exiger d'un apprenti instituteur, à l'occasion d'une de ses premières leçons d'histoire, de rassembler les matériaux indispensables à affronter une classe primaire sur le terrain. Il fallait les lui fournir.

Sans y renoncer donc, ce but exaltant fut reporté à deux ans et *on s'attela au travail de la rédaction d'un syllabus sur la région, tout en profitant des 6 heures mises à notre disposition pour réaliser de l'HISTOIRE PRATIQUE.*

L'aspect historique de ce premier stage se présente par suite sur deux plans bien distincts :

- I. A Onoz, une enquête sur certains aspects du milieu réalisée sur le terrain,
- II. à Bruxelles :
 - A. La vérification des données recueillies.
 - B. La mise au point définitive.

I. L'enquête sur certains aspects du milieu réalisée sur le terrain

A. — Le professeur choisit quatre thèmes parmi d'autres :

1. La préhistoire (grotte paléolithique moyen de Spy, le polissoir et le menhir néolithiques de Velaine-sur-Sambre).
2. Des défenses médiévales (châteaux forts de Mielmont, de Balâtre, tours fortes de Falnuée, de Villeret), des fermes fortifiées des temps modernes (aux mêmes lieux).
3. Des demeures aristocratiques (châteaux Bastin à Spy, de Mielmont).
4. De l'histoire contemporaine (étude de courbes de population, exploitations industrielles diverses).

B. — Pendant quatre heures, les élèves des 4^{es} normales, groupés en équipes librement consenties parcoururent la région, munis de quelques directives, d'enregistreurs, de carnets de notes, de leur esprit d'initiative.

Mes élèves, citadins pour la plupart, devaient donc résoudre un problème difficile : reconnaître un milieu historique, en région rurale, dont les habitants sont méfiants vis-à-vis des moyens modernes d'investigation.

Ils ont franchi sans le savoir les étapes que les psycho-pédagogues Dewey et Claparède préconisent dans toute recherche scientifique :

1. Les équipes reçurent le thème de leur travail deux heures seulement avant le début de l'enquête ; la plupart d'entre elles m'ont questionné sur des points bien précis avant de quitter le centre du stage ; cette démarche implique *une prise de conscience de l'obstacle rencontré,*
2. *et aussi sa localisation, la délimitation de sa difficulté.*

3. Les équipes ont observé, dessiné, demandé des entrevues, questionné, mesuré, enregistré, photographié, c'est-à-dire *recherché des informations concernant la difficulté*, aidées par les conseils sporadiques et insuffisants de deux moniteurs contrôlant leur activité sur le terrain.
4. Rentrée au centre, *chaque équipe elabora sur son sujet des hypothèses, bases d'un rapport exposé le soir même* et sur lesquelles nous reviendrons.

Les opérations suivantes (évaluation et contrôle des hypothèses, solutions, formulation de la réponse et conclusions) étaient réservées au stade bruxellois de l'expérience.

C. — *Pendant une longue soirée* (4 heures), dépassant les temps normaux prévus, *nos jeunes gens, devant les moniteurs et leur camarades, prouvèrent par des rapports charpentés*, parfois non dépourvus d'humour, *l'énorme possibilité de ce genre d'enquête sur le terrain*. De leurs exposés se dégageaient plusieurs constatations :

1. De nombreux étudiants, peu conquis par l'histoire *intra muros*, avaient travaillé avec enthousiasme, se refusant à jouer les poids morts dans leur équipe ; le travail collectif, générateur de bonne volonté y trouvait argument.
2. L'utilité des cours d'histoire *extra muros* se révélait sans contradiction possible.
3. Le jeune étudiant, chargé d'une mission qu'il n'a cependant pas choisie complètement, effectue, si l'on sort des sentiers battus du « *scolarisme* », un travail précis, où l'esprit critique, l'initiative personnelle produisent une moisson dépassant les espérances des moniteurs ; le professeur d'histoire avait cependant présenté des exigences extrêmes partant du principe : « *Demandons un travail 10, nous aurons un résultat 5* ».
4. D'eux-mêmes, certains normaliens précisaient l'exploitation possible de tel ou tel site en la compagnie d'enfants d'école primaire.

L'expérience d'enquête sur certains aspects du milieu historique sur le terrain présentait un bilan positif voisinant le succès total.

Avant de quitter Onoz, et parmi d'autres activités, nos jeunes gens réalisèrent du jeu dramatique. Par marionnettes, confectionnées sur place avec des moyens de fortune, ils montrèrent Charlemagne découvrant, à Roncevaux, les corps meurtris de ses preux. En jeux d'ombres, par silhouettes articulées, ils représentèrent, le jour de clôture du stage, la prise de Constantinople, rappelant ainsi que l'enseignement à l'école primaire doit être avant tout œuvre de vie et non morne bourrage de crânes. De plus, ils prouvaient la nécessité de l'interdépendance des cours en l'occurrence ici des travaux manuels et de l'histoire.

II. Rentrés à Bruxelles, les normaliens vérifièrent, évaluèrent les hypothèses formulées au stage, le soir de l'enquête sur le terrain, puis, mirent au point un syllabus récapitulatif.

Ces démarches constituent des éléments fondamentaux de l'étude du milieu ; l'enquête non exploitée, non inventoriée dans le calme et la méthode, à l'école, reste gratuite et vaine. L'expérience avère l'utilité de placer le jeune en présence de la fragilité de ses observations, de la tradition orale.

Ce travail, long et difficile à mener, se trouva fréquemment empêché par diverses contingences. Les élèves des 4^{es} normales sont très sollicités.

Le professeur de biologie désirait également la rédaction d'un rapport des activités réalisées à Onoz dans sa branche. L'enseignement simultané des disciplines générales prévues au programme des quatrièmes normales d'une part, de la méthodologie, de la pédagogie avec leurs cours pratiques d'autre part, crée chez les élèves et les maîtres un climat de perpétuel énervement, de désorganisation du travail. Les cours préparant au métier d'instituteur et ceux conduisant au grade de bachelier s'enchevêtrent sans satisfaire les exigences ni des uns, ni des autres. Les actuels normaliens représentent les victimes d'un enseignement en gestation.

Dans cette ambiance tendue, le professeur d'histoire demandant, puis exigeant un lourd travail complémentaire fut très mal reçu par les jeunes gens, à juste titre peut-être. Cependant :

A. LA VERIFICATION DES HYPOTHESE FORMULEES A ONOZ SE REALISA EN DEUX TEMPS.

1. L'établissement d'une bibliographie scientifique.
2. Le dépouillement systématique des ouvrages recensés.

1. LA BIBLIOGRAPHIE SCIENTIFIQUE

a) *Ce travail constituait une nouveauté pour les étudiants.* Je consacrai cinquante minutes de cours à l'explication de la technique, à en prouver l'utilité. Je ne ferai pas l'affront à mes collègues historiens de leur rappeler la méthode bibliographique, je m'appesantirai plutôt sur l'utilité de cette démarche au stade de la 4^e normale.

Les jeunes gens, qui se destinaient à des études complémentaires à l'école de régence ou à l'université, risquaient fortement de quitter l'enseignement secondaire démunis de cette technique scientifique régulièrement employée au niveau supérieur ; combler une lacune que des échos perçus depuis m'ont permis de considérer comme relativement généralisée, justifiait ce lourd travail nouveau.

Et pour les jeunes, futurs instituteurs, cette investigation ne constituait-elle pas un labeur trop savant ? Non. Combien de fois des maîtres jeunes et moins jeunes ne se trouvent-ils pas en peine pour rassembler la matière première valable, indispensable à la préparation d'un voyage scolaire, d'une excursion. La recherche bibliographique collective et systématique, organisée parmi le personnel d'une école primaire, peut mettre, en quelques années, à la disposition de celle-ci, des outils précieux pour tous.

b) *Cette bibliographie s'établit à partir de la Revue belge de philologie et d'histoire, d'ouvrages bibliographiques namurois* (Onoz se situe dans la province de Namur).

Deux élèves soumièrent à leurs investigations comparatives chaque recueil, chaque tome ; le professeur réalisait la même recherche à titre personnel.

Chaque équipe, — temps de travail moyen par élève : 4 heures, — dut noter ses découvertes sur fiches, chaque carton portant la mention d'une source distincte.

Le résultat prouvait la qualité du travail des normaliens ; 85 % des ouvrages

recensés par le maître figuraient dans le répertoire des étudiants. Chaque équipe reçut communication écrite de ses lacunes. Cette bibliographie collective pouvait s'inscrire dans le syllabus dont nous parlerons plus loin.

2. LE DÉPOUILLEMENT SYSTÉMATIQUE DES OUVRAGES RECENSÉS

a) *Les équipes retrouvèrent les thèmes traités à Onoz. Elles dépouillèrent les ouvrages s'y intéressant. Elles fréquentèrent diverses bibliothèques : Ministère de l'Instruction publique, Musée du Cinquantenaire, Bibliothèque Royale, Archives de la Ville de Bruxelles, Office des Statistiques, Touring Club, etc. Rien que le passage en ces salles garnies de leurs fichiers systématiques ou alphabétiques justifiaient le labeur de mes élèves.*

Les normaliens portèrent les renseignements trouvés sur fiches, les remirent au maître qui procéda à des coups de sonde pour en vérifier l'exactitude ; l'abondance des livres consultés rendait impossible une correction complète.

b) *La mise sur fiches demande quelques commentaires. Malgré les avertissements préalables, de nombreux élèves remirent des fiches sans références précises. Cette négligence les obligea à des retours fréquents aux bibliothèques.*

A de nombreuses reprises, le maître intervint pour donner une nouvelle impulsion à certaines équipes débordées par le manque d'organisation.

c) *Néanmoins, au mois de mars, toutes les fiches étaient rassemblées, classées. Les élèves pouvaient franchir une nouvelle étape de la recherche menée scientifiquement : évaluer et contrôler les hypothèses émises le soir de l'enquête sur le terrain.*

Affirmer que mes jeunes gens pratiquèrent tous les aspects de la critique historique constituerait un manque de modestie. Il n'empêche qu'ils résolurent de nombreux problèmes avec élégance.

B. LA MISE AU POINT DEFINITIVE : LA REDACTION DU SYLLABUS.

Celle-ci s'effectua à l'école, un mercredi après-midi, dans l'ambiance de l'année scolaire finissante, dans la perspective déjà proche de l'examen de sortie. Les élèves, toujours en équipes, travaillaient dans différentes classes, je passais d'une salle à l'autre, félicitant les uns, encourageant les autres, fustigeant les moins efficaces.

A dix-neuf heures, un syllabus de 60 pages in folio était constitué. Il comprenait à la fois des feuilles de bibliographie, des dessins, des graphiques, des rapports étayés de nombreuses références. Il donnait satisfaction à tous et laissait dans l'oubli les mauvaises humeurs rencontrées.

Ce travail d'élèves, dans lequel je n'intervins qu'à titre de meneur de jeu, représentait une base précieuse, sans prétention d'originalité, permettant à tout instituteur de voir intelligemment certains aspects du milieu historique de la vallée de l'Orneau.

Ce syllabus, polycopié, fut vendu aux élèves des 4^{es} et 3^{es} normales.

Le stage de septembre 1964

Une expérience réussie se transforme en tradition. Aussi, dès septembre 1964, malgré certaines oppositions internes, l'école normale Ch. Buls réédita

le stage des 4^{es} normales à Onoz, dans l'esprit qui avait produit d'excellents résultats douze mois auparavant.

I. L'histoire bénéficia cette fois de neuf heures à l'horaire au lieu de six.

Je ne fatiguerai pas mes lecteurs en leur retraçant les menus événements de *cette journée du stage réservée à l'histoire*.

L'occupation du temps ressemblait à celle décrite plus haut ; les thèmes d'enquêtes complétaient ceux étudiés en 1963-1964, les élèves prenant comme base de travail le syllabus de leurs prédécesseurs. Celui-ci se révéla un outil précieux et efficace. *Le succès de l'enquête fut aussi concluant, aussi encourageant pour moi qu'en 1963.*

Trois faits cependant me semblent dignes d'une mention spéciale :

1. *Le professeur de méthodologie* me fit le plaisir de m'accompagner pendant toute la journée et put se rendre compte des possibilités d'une telle expérience. Ensemble nous posions déjà les jalons de la prochaine édition (1965).

2. *Trois instituteurs de la promotion 1963-1964 vinrent se joindre à nous.* Ils allaient entreprendre des études universitaires. Si l'un se destinait à la licence en histoire de l'art et trouvait donc dans notre enquête des sujets de satisfaction personnelle, les deux autres se réservaient aux licences en mathématiques et en chimie. Tous les trois voulurent assister jusqu'au bout à la soirée de synthèse. Leur présence constituait une preuve de l'intérêt engendré par mon entreprise.

3. *Dix élèves chargés de dépouiller les registres de la population de 1910 à 1961, dans le cadre d'une recherche démographique, retournèrent volontairement à Onoz, pendant les vacances de Noël, y compulsent ces documents dans le but de compléter leur information* insuffisamment fondée par l'enquête de septembre.

II. *Rentrés à Bruxelles, mes élèves ne fournirent pas un effort aussi important que leurs prédécesseurs.*

Certes, les normaliens complétèrent la bibliographie, compulsèrent des livres, mais en moins grand nombre que leurs aînés ; ils bénéficiaient du gros œuvre édifié par ceux-ci.

Une équipe cependant poussa très loin ses investigations ; elle conduisit l'étude démographique avec beaucoup de détails, de graphiques, de tableaux qui permirent des conclusions prudentes, mais pertinentes.

Le syllabus s'étoffait, s'illustra de nombreux dessins, de quelques photographies. Il comportait quelques 136 pages in folio.

III. *Ce syllabus était à notre disposition pour réaliser enfin, après deux années de préparation, cette journée d'histoire pratique au cours de laquelle le normalien apprendrait à manier les élèves de l'école primaire sur le terrain.*

Dans ce but, *je trouvai*, dès le printemps 1965, *la collaboration de nombreux collègues.* Je les en remercie.

Le professeur de méthodologie n'était plus à convaincre ; le directeur de notre école d'application tenait à ma disposition une classe de 6^e primaire, les professeurs de psychologie et de morale manifestaient le désir de me prêter leur aide.

Avant de quitter l'école normale en juin 1965, nos plans étaient dressés,

nos futurs élèves possédaient le syllabus et connaissaient dans quel esprit ils travailleraient en septembre.

Le stage de septembre 1965

Si la journée réservée à l'histoire en 1964 reprenait en améliorant le schéma expérimenté en 1963, celle de 1965 devait innover.

Nous dispositions des possibilités nécessaires. Le directeur du stage m'avait confié les normaliens de 8.30 à 23 heures, le directeur de l'école d'application ses élèves de sixième primaire pour l'après-midi. Quatre collègues m'attendaient à Onoz, dès le matin, avec deux voitures pour contrôler avec moi les opérations.

Désireux de connaître, sur mon entreprise, l'avis objectif d'une autorité extérieure à l'école, je m'étais permis d'inviter Monsieur l'Inspecteur Van Santbergne, qui me fit l'honneur de passer la journée avec nous et de me confier la rédaction détaillée du présent article.

I. En accord avec mes collègues, je répartis la journée en trois périodes :

- A. 8.30 à 12.00 heures : enquête et préparation.
- B. 14.00 à 18.00 heures : confrontation avec les élèves du primaire.
- C. 19.30 à 22.30 heures : rapports des équipes.

A. ENQUETE ET PREPARATION

Les normaliens disposaient des sujets à traiter depuis quinze jours. Ils se partagèrent les tâches et organisèrent leurs équipes selon leurs sympathies. Certains groupes avaient déjà pu méditer leur travail.

Celui-ci présentait la structure suivante :

1. *36 normaliens devaient répondre à des questions précises en exploitant le milieu selon les techniques mises à l'épreuve en 1963 et en 1964.*

Des thèmes variés où dominait l'histoire (démographie, bâtiments historiques, industries) mêlaient à celle-ci les travaux manuels (préparation de maquettes de la grotte de Spy, modelages des menhir et polissoir de Velaine), la photographie (clichés typiques du milieu historique), la morale et la sociologie (travail de la femme mariée, le nombre d'enfants pas ménage).

Cette variété consacrait l'interdépendance des disciplines, la méthode du transfert. Les normaliens y constataient combien ridicule et dépassé est le cloisonnement des cours, ce système malheureusement encore trop fréquemment appliquée dans les murs des écoles par des maîtres brillants dont l'immodeste compétence se refuse à toute coordination.

2. *Sept normaliens préparaient, en deux équipes, leur confrontation in vivo avec les élèves de 6^e primaire.*

J'avais choisi la préhistoire comme centre d'intérêt pour plusieurs raisons :

a) Spy et Velaine présentent des conditions idéales (grotte, menhir, polissoir).

b) Dans le cadre des cours des 4^{es} normales et des 6^{es} primaires, la préhistoire constitue l'introduction.

c) Mon collègue, titulaire de la classe prêtée, avait conduit ses élèves au Musée du Cinquantenaire, section préhistoire ; de plus, un chemin de l'histoire (ligne du temps) garnit son local et familiarise les enfants avec la difficile notion de la chronologie. Le terrain était donc préparé.

Tous les normaliens possédaient la matière première indispensable à leur enquête ou à leur préparation ; il leur suffisait de puiser dans le syllabus pour trouver le point de départ de leur exercice.

Le contrôle des nombreuses équipes sur le terrain posa un problème. Deux groupes de moniteurs, se déplaçant en voiture, prodiguaient leurs conseils aux jeunes gens ; malgré un emploi rationnel de leur temps, les maîtres ne purent visiter chaque équipe. L'interdépendance des disciplines nous permettra, l'an prochain, de tourner cet obstacle, en multipliant les groupes de moniteurs. Une séance d'introduction bien menée devrait permettre à ceux-ci une certaine polyvalence.

B. LA CONFRONTATION DES NORMALIENS ET DES ELEVES DE 6^e PRIMAIRE.

1. LE CHOIX D'UNE SIXIÈME PRIMAIRE

L'âge moyen des élèves de cette classe voisine les 11 ans, âge souhaité pour réaliser avec eux un bon travail en équipes ; la rivalité individualiste cesse d'être motivante chez la plupart d'entre eux pour laisser une place prépondérante à l'esprit des petites collectivités (5 à 8). C'était précisément ce type de groupes que je désirais confier à nos apprentis instituteurs.

2. NOS SEPT NORMALIENS AU PIED DU MUR DEVANT LES PROFESSEURS, LEURS CAMARADES, LES ENFANTS

a) *A Spy* :

Les enfants trépignaient d'impatience, les trois normaliens choisis semblaient très inquiets, les professeurs également ; à tort d'ailleurs.

Avec des hésitations d'abord, mais s'épaulant avec solidarité, nos trois jeunes gens passèrent le cap d'une brève et honnête introduction avant de se partager la classe.

Les uns se nichèrent dans une alvéole supérieure de la grotte pour, familièrement groupés autour du jeune maître, examiner expérimentalement les causes du creusement naturel de la grotte, les autres se réunirent les jambes en tailleur pour préparer une dramatisation de la vie de l'homme des cavernes ; les derniers explorèrent mètre en mains les différentes salles de l'habitat sous la conduite non du seul normalien préposé, mais de plusieurs volontaires. La petite troupe se réunit pour réaliser une courte synthèse de quelques notions acquises parmi d'autres en 70 minutes d'activité.

a) *A Velaine* :

Même procédure : introduction — division en groupes.

Pendant qu'un jeune homme, féru de biologie, récoltait avec le sien des plantes dans un bois voisin, un autre organisait sur ce plateau un exercice d'orientation pour les jeunes élèves, un troisième faisait mesurer le menhir, un dernier amenait sa section à découvrir les rainures du polissoir, puis avec eau, sable et silex expérimentait la lenteur de ce travail de polissage.

Il était 17.30 heures, aucune synthèse ne fut réalisée sur les lieux pour des raisons que nous expliquerons immédiatement.

3. QUELQUES REMARQUES JUSTIFIÉES PAR LA CONFRONTATION

a) *Les enfants ont mordu continuellement*, tout au long de l'après-midi. Aucun problème de discipline, aucune fausse note ; l'intérêt suscité auprès des élèves expliquait leur attitude active.

b) *Cependant une après-midi de confrontation, de 14 à 18 heures, constituait une prestation trop longue pour des enfants de 11 ans.* Leur rendement baissait indéniablement aux environs de 17 heures. Prestation d'autant trop longue que cette classe avait effectué, le matin, de l'observation géographique sous la direction de son instituteur. Nous en tirerons leçon.

c) *Les normaliens mis au travail remplirent la mission* qui leur était confiée : faire observer le milieu historique par les enfants, préparer la matière première de plusieurs leçons à réaliser en classe.

Ces sept jeunes gens et leurs camarades observateurs comprirent par cette expérience plusieurs principes de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire :

1° *La curiosité de l'enfant* se trouve plus affûtée sur le terrain qu'en classe.

2° *L'enfant, très observateur, laisse facilement voguer son imagination ;* le maître doit la guider par des questions précises, opportunes.

3° *La visite d'un site historique donnera l'occasion d'introduire des notions diverses :* géologie, géographie, botanique, arithmétique (mesures, volume, poids du menhir).

4° *L'acquisition des notions historiques sur le terrain se réalisera progressivement sans précipitation.* L'enfant ne peut être considéré comme un cerveau vide à remplir brutalement d'une masse de connaissances. L'histoire, dans un cycle scolaire porté jusqu'à 18 ans, *s'enseigne graduellement*, contrairement à ce qui existait à l'époque où 95 % des enfants ne dépassaient pas l'enseignement primaire et où il semblait concevable de leur procurer *une vue globale* de l'ensemble du savoir.

5° *L'instituteur visitera préalablement le site à observer* avec sa classe, s'imprégnera de son sujet par de solides lectures, pour le bien dominer.

d) *Cette confrontation réunissait trop de monde :* 3 ou 4 normaliens à l'ouvrage devant 22 enfants, 40 camarades, 9 membres du cadre, 75 personnes sur la terrasse, dans la grotte de Spy... *admissible pour une expérience, à rejeter pour une application postérieure.* Trois normaliens travaillant à tour de rôle, 6 à 8 enfants, 1 moniteur, voilà la bonne formule.

C. LA SYNTHÈSE DU SOIR

La synthèse du soir se déroula sans originalité, en des rapports d'enquêtes positifs et très satisfaisants. Il était trop tôt pour expliciter des commentaires définitifs sur les leçons pratiques de l'après-midi. Le déroulement des leçons en classe, à l'école primaire, devait nous permettre des conclusions plus précises à ce sujet.

II. Les normaliens rentrés à Bruxelles

A. — J'ai invité mes élèves à mettre immédiatement de l'ordre dans leurs notes, relevées au stage, leur laissant plusieurs semaines pour rédiger leur *rapport définitif*.

B. — Les jeunes gens sont chargés d'une *recherche bibliographique*, qui complètera le syllabus cité plus haut.

C. — *Plusieurs leçons ont été réalisées à l'école d'application dans cette sixième primaire « cobaye » par l'instituteur et les normaliens.*

Leur but consistait à mettre en œuvre la moisson d'observations rassemblée par les élèves sur les sites préhistoriques ; ce travail de reconstruction débouchait sur une synthèse réalisée par les enfants guidés par l'enseignant.

Mon collègue, professeur de méthodologie, m'invita à ces leçons et me communiqua aimablement les préparations rédigées par les normaliens. Je puis en tirer les constatations suivantes :

1. *Tous les enfants participaient à la leçon, désiraient vivement exposer les résultats de leurs observations ; pour eux, la leçon d'histoire s'appuyait sur des expériences vécues ; ils étaient intéressés.*

2. *La conjugaison de la visite au musée, de l'excursion à Spy-Velaine, de l'élaboration d'une bonne ligne du temps avait conduit les enfants à une image réelle de la préhistoire.*

3. *Le normalien de service, peu accoutumé à cette méthode partant de l'observation du milieu réel, ne réalisait pas toujours sa chance, ne profitait pas suffisamment des possibilités des élèves.* Ne l'accablons pas : il était inspecté par vingt camarades, un instituteur, deux professeurs ; il n'ignorait pas qu'il représentait une parcelle d'une expérience ; en un mot, il était nerveux. De plus, n'était-il pas là pour apprendre son métier ?

4. *Le normalien ne manie pas encore l'esprit de synthèse avec facilité ; sa jeunesse, son inexpérience s'estompant laisseront la place à plus de maturité en ce sens.*

5. *Il importait peu que les leçons des normaliens se transforment en merveille. Le maître de méthodologie n'ignore pas que la critique précise est aussi féconde que l'exposé de l'étudiant. L'aspect positif résidait dans le fait même.*

Conclusion générale

Je prierai mes lecteurs d'excuser un aussi long exposé. Je le désirais précis et nuancé pour que chacun puisse juger en toute connaissance ces trois journées d'histoire pratique et leurs séquelles.

Je conclurai ce rapport par quelques remarques qui semblent s'en dégager naturellement :

1. Le stage d'éducateur, type C.E.M.E.A., et le stage d'instituteur, type méthodologie, se présentent comme deux démarches différentes, qui peuvent se compléter.

2. L'étude du milieu pour les normaliens, pour les enfants du niveau pri-

maire est génératrice de succès pour l'enseignement de l'histoire ; elle constitue un retour au réel.

3. Le travail en équipes des normaliens et de leurs cadets permet un rendement généralement plus efficace que l'effort individualisé.

4. Les leçons exécutées par les normaliens, hors de l'école, sur le site historique ou au musée représentent une base plus solide que la reproduction iconographique imprimée ou projetée.

5. Les relations entre maîtres de l'école primaire et de l'école normale sont indispensables ; le contact direct et quotidien dans un bâtiment scolaire unique, dans une salle commune des professeurs permettrait de belles réussites.

6. La mise au point de stage méthodologiques requiert une indépendance d'action que le régime actuel de l'enseignement normal rend laborieux.

7. L'interdépendance des disciplines trouve dans ces stages des arguments qui doivent convaincre les plus réticents.

8. La dynamique de ces journées d'histoire pratique exige du professeur des prestations démesurées par rapport aux heures réelles de présence au stage (préparation sur le terrain, correction des rapports, de la bibliographie, assistance à des leçons à l'école primaire, matérialisation du syllabus). Le résultat justifie l'effort fourni, mais il ne faut pas perdre de vue que la quatrième normale n'est pas la seule classe...

Jean DUBOIS

MUSEES-EXPOSITIONS

LES EXPOSITIONS DIDACTIQUES ITINERANTES⁽¹⁾

I. Réalisation technique

Le problème posé par la réalisation des expositions didactiques itinérantes produites par l'Institut Pédagogique National au bénéfice des Lycées et Collèges français a toujours été dominé par deux impératifs contradictoires.

Il s'agissait en effet de fabriquer un matériel aussi léger et maniable que possible, tout en conservant à chaque panneau des dimensions suffisantes pour que tous les textes et documents présentés demeurent parfaitement visibles à moyenne distance, conditions indispensables à une exploitation correcte dans une salle de classe.

Après bien des recherches et des tâtonnements, les dimensions minimales admissibles ont été fixées à 0 m 68 × 0 m 96 : elles permettent de grouper en moyenne sur un même panneau 4 à 5 documents (photographies, schémas, plans, cartes, etc.) mesurant chacun de 17 × 24 à 24 × 30.

Ces formats peuvent bien entendu être augmentés lorsque c'est nécessaire, à condition de diminuer le nombre de documents par panneau.

Les conditions d'une bonne exploitation pédagogique étant ainsi assurées, il restait à rechercher l'allègement maximum du matériel pour rendre le transport moins onéreux et la manutention plus facile.

Nous avons été conduits à opter pour l'emploi de panneaux exécutés selon le processus suivant :

- a) Création d'une maquette schématique portant tous les éléments devant figurer sur le panneau.
- b) Réalisation, à partir de cette maquette, du panneau-prototype grandeur réelle, comprenant les montages photographiques et les textes.
- c) Prise d'un contretype (négatif photographique) de l'ensemble du panneau, à partir duquel on obtiendra les tirages photographiques aux dimensions choisies et dans les quantités désirées.
- d) Mise en couleurs des titres et éléments décoratifs, par procédé sérigraphique.
- e) Plastification à chaud par pressage entre deux feuilles de chlorure de polyvinyle : on obtient ainsi un panneau aux dimensions déjà citées (0,68 m × 0,96

(1) L'Institut pédagogique national, rue d'Ulm 29, à Paris, contribue activement, et avec un succès grandissant, à nantir l'enseignement français des matériaux nécessaires à ses débuts. Nous devons ici à deux de ses dirigeants l'exposé des activités relatives à l'histoire dans ses rapport avec les musées et leurs ressources documentaires. Rappelons qu'en Belgique, la *Commission Musées-Ecoles* poursuit des fins analogues avec ses *Musées en caisses*. (N.d.l.R.)

m), de 1 mm d'épaisseur, à la fois souple, léger et résistant, et d'entretien particulièrement aisé puisque l'on peut le nettoyer au savon et à l'éponge.

Une exposition didactique ne peut bien évidemment comprendre un trop grand nombre de panneaux, ce qui aurait pour conséquence d'annuler tous les efforts faits en vue d'obtenir une grande légèreté de chacun d'entre eux.

Le nombre optimum se situe aux alentours de 15 : il permet de faire tenir toute l'exposition en une seule « valise », caisse de contreplaqué revêtue de toile et munie de sangles et de poignées permettant la manutention par une seule personne de force moyenne (l'ensemble pèse environ 15 kg).

Il est cependant parfois impossible de traiter convenablement un thème particulier en 15 panneaux. On s'efforce alors d'aboutir au nombre de 30, et de couper l'exposition en deux parties d'égale longueur, la première figurant au recto, la seconde au verso, ce qui permet l'utilisation pédagogique en deux temps, et n'a aucune incidence sur le poids de l'ensemble, le nombre de panneaux restant toujours de 15.

Dans le même ordre d'idées, on tend de plus en plus à utiliser cette technique de panneaux double-face pour présenter deux expositions différentes en une seule valise, les deux thèmes relevant toutefois d'une même discipline scolaire.

Enfin, chaque exposition est réalisée en séries variant de 50 à 100 exemplaires. Ces quantités, qui correspondent à nos besoins et possibilités budgétaires actuels, pourraient être augmentées le cas échéant sans aucune limitation d'ordre technique.

J. MONLAUR,
Institut pédagogique national,
Paris.

II. Intérêt pédagogique

Une enquête effectuée en 1965 auprès des établissements de second degré a fait ressortir :

1. que l'exposition didactique est considérée comme un moyen d'enseignement de premier ordre ;
2. que les sujets de toutes disciplines doivent s'ordonner autour d'un impératif : comprendre le monde contemporain.

I. L'exposition didactique, moyen d'enseignement de premier ordre

Dans tous les établissements scolaires, mais dans les C.E.G. beaucoup plus encore que dans les lycées, les maîtres ont un énorme besoin de documentation. Or, parmi tous les moyens mis à leur disposition, l'exposition présente à leurs yeux un intérêt primordial. Pourquoi ?

— *Parce que l'exposition permet d'approcher la réalité la plus concrète.* Le livre a forcément un caractère abstrait et l'encyclopédisme des programmes oblige à des considérations d'ordre général. L'exposition, qu'elle précise un point

du programme ou qu'elle soit conçue comme une synthèse, est un complément de grande valeur parce qu'elle apporte le document illustré. Par là même elle est source de démystification, de vérité et de clarté.

— *Parce que l'exposition garde sa valeur spécifique*, à côté des moyens audio-visuels. Elle est plus facile à exploiter que les films, les émissions de radio ou de T.V. et les vues diapositives. Elle présente un ensemble d'images rationnellement coordonnées dont l'étude peut-être reprise par le professeur sans inconvénient.

— *Parce que l'exposition est un centre d'intérêt, une source d'activité.* La meilleure exposition est sans doute celle que le maître réalise avec ses élèves, parce qu'elle provoque leur activité. Mais l'exposition didactique envoyée par le service central peut être, pour la classe, aussi :

1. le point de départ de recherches et d'une initiation aux méthodes de recherche;
2. l'occasion de rassembler d'autres moyens sur le même sujet : livres, disques, films, diapositives, dossiers documentaires ;
3. une invitation à recenser les ressources locales et par là même à contribuer au Guide des Ressources pédagogiques de la région.

II. Comprendre le monde contemporain

L'appétit de documentation se diversifie sur des nourritures adaptées à tous les âges. Toute exposition doit être liée aux programmes et viser un de ces trois niveaux : 6^e et 5^e — 4^e et 3^e — 2^e et classes terminales. Aussi bien une idée, plus ou moins consciente, plus ou moins exprimée, se fait jour à travers tous les sujets proposés : comprendre le monde contemporain. Mais pour comprendre le présent, il faut connaître le passé. D'où trois grandes catégories de demandes :

1. *Les grands problèmes de l'actualité* : ex. la faim dans le monde, les pays sous-développés...
2. *L'histoire des civilisations* : avec des sujets comportant soit des synthèses entre différentes disciplines : ex. la société française en 1750, le Romantisme,... soit des synthèses dans une même discipline : ex. le sentiment de la nature en France du moyen âge à nos jours, l'Histoire de la pédagogie, les Transports à travers les âges. Toutes les séries de la « vie quotidienne » sont très appréciées. On demande aussi de présenter des grands hommes, peintres, savants, écrivains, mais en les situant dans la société de leur temps.
3. *Sciences et techniques* : ex. l'atome, l'astronautique, les volcans, la technologie, les plastiques, les textiles synthétiques, la recherche océanographique...

Ainsi, à travers la diversité des sujets proposés s'impose ce qui devrait être la règle d'or de tout service de conception des expositions didactiques : la volonté d'ouvrir l'école sur la vie, le souci de faire œuvre pédagogique plutôt qu'œuvre d'érudition.

M. GUILHEM,
Institut pédagogique national,
Paris.

CHRONIQUE CINEMATOGRAPHIQUE

Architecture fasciste

Film italien, production 1965. Réalisateur : Potenza. Couleur. 16 mm.

Ce film désire montrer l'influence du fascisme et de l'idéologie sur l'architecture italienne de l'époque de Mussolini. Certaines images sont très belles et le son (tambours, bruits de rue) ainsi que la musique jouée au piano accompagnent très bien cette réalisation. La caméra se promène dans Rome et le réalisateur a alterné des images de la Rome ancienne avec des images de la Rome moderne et nous montre que la reconstruction entreprise par Mussolini a été « dramatique ». Tout a été construit pour la glorification de Mussolini qui voulait, par l'architecture, montrer la grandeur de son époque.

Rien n'est respecté puisque même certains vestiges de l'antiquité sont utilisés pour orner les monuments modernes. La caméra se promène à travers les stades, les ministères, les casernes, tous de style monumental.

La restauration des anciens monuments se fait aussi à la gloire de Mussolini. Le réalisateur nous montre ensuite des têtes sculptées imaginées par les artistes fascistes.

La caméra, par un travelling avant, s'arrête sur « le Musée de la Culture romaine ».

Le réalisateur a alors voulu montrer que si Mussolini avait fait tout construire à la grandeur de son époque, que si Mussolini voulait, en même temps, se rendre populaire en caressant la tête des enfants, il avait également négligé le petit peuple qui vivait misérable aux environs de Rome. Si de grands appartements ont été construits, ces appartements « à bon marché » étaient misérables.

La caméra, avec de très beaux mouvements : tournant, avant, arrière, travelling, veut nous montrer la lourdeur de ces monuments et, par des prises de vue en contre-plongée, nous montre combien le peuple italien et l'art étaient écrasés par ces monuments.

Le film se termine par une image montrant des ouvriers italiens cassant la croûte aux pieds d'immenses statues.

Ce film ne peut pas être utilisé dans les écoles d'enseignement moyen mais pourrait peut-être l'être dans des écoles d'architecture.

Galea, fils du soleil

16 mm — noir et blanc. Réalisé à l'Institut Pédagogique National Français avec l'aide de la R.T.F. Illustration d'un manuscrit du XVI^e siècle, manuscrit Inca.

Ce film débute par des dessins. La caméra s'approche par un travelling avant sur un détail, à ce moment le texte est très vif et peut-être trop rapide. La traduction du texte est, sans doute, bonne mais je ne puis rien dire à ce

sujet. Le manuscrit raconte l'histoire des Incas, leur administration, nous montre les coutumes, les sacrifices, la culture, la vie en communauté, les fêtes puis, tout à coup, sur un fondu en noir, les tambours annoncent un danger. Ce danger vient de la mer. Il annonce Pizarro, Almagro, qui, lorsqu'ils débarquent dans le pays des Incas, sont accueillis par eux comme des êtres fabuleux. Hélas les Espagnols se montrent rapidement cupides et sans scrupule. Les Indiens alors se laissent massacrer sans résistance. Les chrétiens deviennent maîtres du Pérou.

Le manuscrit nous parle alors des atrocités commises par les Espagnols puis nous parle d'une révolte des paysans qui rétablit, pendant 40 ans, le royaume des Incas qui finit d'ailleurs par disparaître. Le manuscrit nous montre alors le vice-roi espagnol heureux dans la paix, la quiétude et l'ordre alors que les frères indiens sont massacrés et écrasés. Le Pape décide qu'il faut sauver les Indiens. Pour les sauver il faut les baptiser, construire des églises et envoyer des prêtres. Le manuscrit raconte le désespoir de certains vrais prêtres devant l'action de l'Eglise dans le pays des Incas.

Le film se termine par la caméra qui s'éloigne de plus en plus du dessin d'un petit Indien pendant que le texte dit : « les Indiens ne peuvent plus que se résigner et prier, eux, montrant les Espagnols, sont les maîtres, leur règne est sans pitié. »

Ce film est un film témoignage qui peut servir de point de départ pour un enseignement non traditionnel afin d'amener des réactions de la part des élèves. Il est, à la fois, un document sur la colonisation, sur l'influence de l'Eglise, sur la vie et les rites des Incas. Parfois, et surtout au début du film, le commentaire est trop rapide, mais, il n'en reste pas moins que ce film doit être employé en troisième des classes d'humanités et est extrêmement intéressant car il montre l'envers de ce que l'on enseigne dans les écoles.

Un présent du fleuve

Film en couleur, réalisé en 16 mm par J. Brissot avec la collaboration de la R.T.F. Musique originale égyptienne, texte d'Hérodote — livre II.

Le film débute sur les terres d'Egypte actuelle, nous montre la population au travail, l'importance de l'eau. Alternant avec des visages de femmes et d'hommes de l'Egypte contemporaine et des fresques de l'empire égyptien, le réalisateur illustre le texte d'Hérodote. Certaines images sur les fresques sont très belles.

Certaines techniques nous sont montrées également ainsi que l'explication d'une partie de la religion égyptienne.

Le film se termine par un travelling rapide sur l'eau, le ciel, le début du bateau, souligne par une phrase d'Hérodote qui rappelle que tout ce qu'il vient de dire lui a été raconté.

Il est évident que ce film est une simple illustration du texte d'Hérodote, ce n'est peut-être pas un film d'histoire mais plus de géographie et plus encore un film destiné à illustrer des leçons de grec dans le cadre de l'initiation à la valeur d'Hérodote comme témoin de son temps.

La nation ou le roi

Film réalisé par M. Edouard Bruley avec l'aide de l'Institut Pédagogique National Français.

Le film commence en 1789 et nous montre les décombres de la Bastille.

Il s'agit d'animation d'estampes, de cartes, de portraits. Film de style très classique qui, parfois, fait un effort de présentation sociale des événements, mais qui aussi, il faut bien le dire, suit presque textuellement le manuel de Mallet. Certaines images sont intéressantes : les clubs, les maisons ouvrières, le palais royal, les images d'Epinal, certains documents qui nous sont montrés, décrets, constitution, etc... mais tout ceci reste tellement classique, tellement connu que ce document est presque banal. Le rôle des sans-culottes et de Robespierre n'est pas bien expliqué. Le film se termine en 1792 après un discours de Danton, sur une reproduction de la bataille de Valmy et une phrase de Goethe : « Vous pourrez dire : j'y étais ».

Ce film est certainement trop encyclopédique mais pourrait peut-être servir dans l'enseignement normal comme base de la critique historique d'une certaine vision scolaire de l'histoire.

Hitler, 1939-1945

35 mm. Noir et blanc. Réalisateurs : E. Bruley et Dupaquier. Institut Pédagogique National Français.

Le film débute sur Hitler passant en revue ses soldats. Hitler à Varsovie, vue de Varsovie complètement détruite. Citation de Frank, gouverneur de Pologne. Le film est réalisé à l'aide d'actualités alternant avec des cartes. La « drôle de guerre » alterne avec des images montant la passivité de la Société des Nations et des démocraties et Hitler fanatisant sa population.

Invasion du Danemark, de la Norvège : bataille de Narvik.

Carte montrant l'invasion du 10 mai. Dunkerque. Actualités, à nouveau, montrant la retraite anglaise à Dunkerque, l'occupation du nord de la France, les Allemands à Paris. Une carte de la France montre les deux zones. Portrait de Pétain : collaboration, portrait de Churchill : guerre et souffrance. Des vues de la bataille d'Angleterre. Au son de la 5^e symphonie Churchill annonce : « je vous réserve du sang, de la peine et des larmes mais je veux la victoire », vue de Londres en feu.

Mussolini et les troupes italiennes en Afrique et en Grèce. Invasion, en avril 1941, de la Yougoslavie, carte de la Grèce, de la Crète. Rommel en Lybie. Invasion, en 1941, de la Russie. Carte de la Russie animée avec flèches. Belles images, mais tristes, de soldats, de chevaux, dans l'hiver moscovite. Hitler annonce : « la Russie est à notre merci ». Stalingrad, désolation, images pénibles à travers les steppes russes. 1942, Hitler promet encore la victoire pendant que Roosevelt et Churchill entonnent des hymnes religieux.

Le film nous parle alors de la guerre totale, de l'économie allemande, des usines allemandes, de la propagande, de la nécessité de piller les pays occupés,

de la terreur amenée par le régime nazi, de l'extermination des juifs, de la menace, vers l'Est, des camps de concentration : vue d'Auschwitz, du ghetto de Varsovie, de la révolte du ghetto. La résistance s'organise, sabotages, missions, etc... pendant que, dans les pays occupés, la collaboration aussi s'organise : Léon Degrelle, Quisling, etc... Vues des Allemands qui traquent les résistants, fusillent, brûlent des villages, Lidice, Oradour.

La caméra nous montre, à nouveau, l'hiver en Russie et le commentaire annonce « le début de la fin ». Von Paulus capitule. Une carte animée, à nouveau, nous montre la reconquête des territoires par les Soviétiques. Les Anglais, avec Montgomery, en Lybie, débarquement en Sicile, armistice proposé en veau, nous montre la reconquête des territoires par les Soviétiques. Les Anglais, La caméra se promène alors le long du « mur de l'Atlantique » puis, soudain, 6 juin 1944, débarquement des troupes alliées. Libération de Paris, révolte des généraux allemands, pendant que Goebbels annonce la guerre totale et que les Allemands, jeunes et vieux, prêtent à nouveau serment au Führer. L'invasion de l'Allemagne, la libération des prisonniers de guerre, la libération des camps de concentration qui révèlent au monde l'atrocité des méthodes nazies, la prise de Berlin par les troupes soviétiques, l'annonce de la mort d'Hitler et le 8 mai 1945 la capitulation de l'Allemagne.

Le commentaire de ce film est très sobre, la musique et les bruits qui l'accompagnent sont excellents. La seule remarque que l'on pourrait faire serait peut-être sa longueur. Mais il retrace tellement d'événements qu'il serait indispensable de l'expliquer aux élèves. Cependant, il pourrait peut-être servir de synthèse après des leçons sur la guerre de 1940-1945 ou de motivation, de point de départ pour parler de la guerre. Dans notre enseignement, la place réservée à la guerre 1940-1945 n'est pas suffisante pour nous permettre d'employer ce film tel quel. Les documents sont, cependant, très intéressants puisqu'il s'agit de bandes d'actualités donc de documents authentiques.

Josette DEBACKER

INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE

NOTES ET GLANURES

SNYDERS G., *La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*, P.U.F. Bibliothèque scientifique internationale, 1965, in 8°, 459 p.

Il ne peut être question de résumer, en quelques lignes, le contenu d'un ouvrage qui dégage l'orientation de la pensée pédagogique au cours des deux derniers siècles de l'Ancien Régime. Dans un premier livre, l'A. décrit l'idéal de la pédagogie traditionnelle. Le collège réalise un univers clos, organisant peu de contacts avec le monde. L'enfant vit dans un milieu purifié, stérilisé. Encore, cette atmosphère aseptique est-elle jugée insuffisante. La défiance à l'égard du monde adulte ne garantit pas l'enfant contre ses penchants naturels, sa tendance au mal, dont on veut, d'une manière ininterrompue, le préserver par une surveillance constante. Le contenu de l'enseignement est volontairement très limité. Les gens d'épée méprisent ouvertement les gens de lettres, à trop étudier le jeune homme ne fait que s'amollir. L'objectif de l'enseignement sera de former à la piété. Cependant, les explications du catholicisme, les prières, les signes de croix, les examens de conscience n'occupent qu'une partie minime des cours. L'immense majorité des heures de classe est consacrée à l'étude de la langue latine et des écrivains latins. Les autres cours sont professés en latin, y compris le français ; l'histoire, la géographie, les sciences sont négligées. La rhétorique est l'aboutissement de l'enseignement des collèges, le terme vers lequel convergent tous les efforts. Mais ce monde pédagogique, construit à l'abri du monde quotidien, est hérissé de contradiction : susciter l'humilité des élèves alors que le prestige de la noblesse et des fortunes brille à l'intérieur même des collèges ; les exigences de l'enseignement de la politesse, conquête du XVII^e siècle brisent l'univers clos du collège en y introduisant le public à l'occasion de l'organisation de ballets, de représentations théâtrales ; les séances publiques ne peuvent se dérouler exclusivement en latin et les pièces de théâtre austères sont peu prisées, etc. Cependant, l'A. tente d'expliquer la froideur de l'éducation traditionnelle à l'égard de l'enfant et la cohérence de ce système pédagogique en liaison avec les structures familiales et sociales de l'Ancien Régime : le facteur démographique rend compte de la froideur ; l'achat et la

transmission héréditaire de charges importantes, le mariage négocié, le droit d'aînesse sont des institutions sur lesquelles repose un monde qui insiste sur la tradition et veut maintenir la stabilité des familles et de l'élite existante afin de conserver l'ordre social tel qu'il est établi. Dans le second livre, l'A. s'efforce de décrire les tendances, les essais, les désirs d'innovation qui pour la plupart ne prendront forme qu'après 1789, mais qui cependant se développèrent bien avant le XVIII^e siècle. Il insiste sur la révolution vestimentaire qui touche l'enfance ; sur le charme de l'enfant, sur la négation du péché originel, donc l'enfant n'est pas corrompu ; sur les progrès de l'intimité familiale ; sur les mérites de la bourgeoisie qui transforme peu à peu le style de vie et les aspirations pédagogiques, ces dernières s'orientant désormais vers des directions positives, refusant l'immense détour par l'éloignement de l'Antiquité, l'austérité de la langue, la clôture de l'école, pour former la jeunesse pour et par le contemporain.

D'où se dégagent deux types éducatifs : une école fermée et une école qui veut ouvrir l'enfant au monde ambiant. Plusieurs chapitres sont consacrés à l'enseignement des diverses disciplines. Notons pour l'histoire, l'évolution de cet enseignement, de l'histoire sainte et de l'histoire ancienne (scènes et tableaux moraux) à l'enseignement de l'histoire en tant que discipline formatrice. Cette excellente synthèse de l'idéal pédagogique classique et des réactions qu'il engendra, éclaire de multiples aspects des courants pédagogiques modernes dont l'évolution est loin d'être terminée.

P.B.

LONGAUD F. et BRUNSVICK Y., *La France dans la communauté internationale. Instruction civique - classe 1^{re}, classique* Hachette, Paris 1963, in 8°, 141 p.

Les A. exposent clairement, au moyen de schémas, les tâches et les fonctionnements des différents organismes internationaux dont la France fait partie. Il va sans dire que ce manuel scolaire est tout aussi valable pour la Belgique et que l'instruction civique n'est pas entièrement l'apanage du professeur de morale ; les professeurs d'histoire contribuent également à cette formation.

Les sujets traités sont les suivants : O.N.U., U.N.E.S.C.O., F.A.O., O.M.S., O.I.T., institutions européennes (conseil de

l'Europe, C.E.C.A., Marché commun, Euratom, etc...).

P.B.

CHAULANGES M., MANRY A.G., SEVE R., *Textes historiques 1871-1914. La fin du XIX^e siècle*. Coll. M. Chaulanges. Paris, Delagrave, 1966, in 8°, 159 p.

Le dernier volume des textes historiques de la collection Chaulanges comprendra deux parties : la première dont nous rendons compte est consacrée à l'histoire de la France (les grandes transformations techniques, économiques, sociales, la politique coloniale et l'histoire interne de la 3^e république) ; l'auteur annonce que le second fascicule offrira des textes se rapportant à l'histoire des pays étrangers, à l'expansion coloniale européenne et aux grandes relations internationales.

Les documents de ce premier fascicule souvent inédits ou dispersés dans de nombreuses publications sont aisément utilisables dans nos classes terminales. Notons l'intérêt des documents relatifs à la vie quotidienne, au niveau de vie et aux renseignements d'ordre quantitatif livrés par les annuaires statistiques. Ce recueil nous amènera à renouveler notre documentation relative à la 3^e République. Espérons que la 2^e fascicule ne se fera pas trop attendre.

P.B.

Quelques petits dictionnaires

SCHMIDT Joël, *Dictionnaire de la mythologie grecque et romaine*, Paris, Larousse (1965), 320 p., in 8°, ill. (*Les dictionnaires de l'homme du XX^e siècle*).

La mode est aux dictionnaires. Celui-ci est fort bien conçu. Matériellement, il est maniable, bien illustré, de présentation agréable. Les notices qu'il comporte sont simples, claires, denses. Si elles négligent — c'est un parti pris justifiable pour un ouvrage conçu pour les étudiants et le grand public — l'interprétation des mythes et les questions érudites d'histoire religieuse, elles donnent une description vivante des divinités et des héros grecs et romains, elles mettent en évidence les grands thèmes de la mythologie qui font partie du patrimoine culturel occidental et qui ont pénétré notre littérature, elles se soucient des transformations que les lettres antiques ont apportées à cette mythologie et de la façon

dont les Latins ont accueilli et assimilé l'héritage religieux grec. Des croquis, un index, un tableau des sources littéraires de la mythologie complètent l'ouvrage. Si l'auteur s'est proposé de donner une présentation moderne, adaptée au goût du jour, d'un des aspects principaux des humanités anciennes, aujourd'hui si contestées, il en a parfaitement réussi une manière de défense et d'illustration, ce qui n'est pas sans mérite.

J.D.

Dom MELCHIOR DE VOGUE, O.S.B., dom JEAN NEUFVILLE, O.S.B., *Glossaire de termes techniques à l'usage des lecteurs de « la nuit des temps »*, éd. Zodiaque, 473 p., 1965, in 4°, dessins de dom Wencelas Bugara, O.S.B.

La publication d'un glossaire est généralement accueillie avec un préjugé favorable. Celui de la collection Zodiaque consacrée essentiellement à l'art roman dans les différentes provinces françaises nous paraissait, de prime abord, digne d'intérêt. Définitions, photos, planches, schémas, dessins, sont accompagnés d'un texte quadrilingue. A l'examen, cependant, on s'étonne un peu du choix de certains termes. On trouve naturellement une majorité de vocables archéologiques, architecturaux mais était-il bien nécessaire d'ajouter ceux relatifs aux ordres religieux ? Il nous semble que le lecteur intéressé par ce genre de matière, même s'il n'est pas spécialiste, connaît les grands ordres monastiques : bénédictins, cisterciens, etc. Etonnement surtout lorsque nous voyons figurer des termes très simples illustrés d'un dessin, comme rectangle (p. 372), triangle (p. 425), tournevis (p. 423). En outre, nous n'avons pas vu clairement l'utilité de cette quadruple traduction. Le problème inverse nous paraît bien fréquent, à savoir le besoin de trouver la traduction d'un terme d'une langue étrangère dans la langue maternelle, et dont aucune table ne donne la clef. Au nombre des critiques, on peut aussi citer divers schémas en somme peu évocateurs. L'usage généralisé des flèches eut été très utile. Malgré les réserves qu'un ouvrage de ce genre ne manque jamais d'appeler, nous nous en voudrions gravement de ne point signaler tout le bien que nous pensons de celui-ci. Tout d'abord, l'initiative est précieuse. Trop de termes techniques ne sont connus qu'à peu près ou franchement pris dans une acception erronée. D'où l'utilité de disposer de définitions

claires et précises. L'index analytique est appelé à rendre de très grands services. Les planches répertoires du début placées vis-à-vis de photos sont capitales pour la compréhension. L'origine des mots est toujours intéressante à rappeler et l'auteur n'y manque pas chaque fois que cela lui paraît souhaitable. Les photos des différents monuments qui illustrent cet excellent ouvrage sont le plus souvent irréprochables. On retrouve donc dans ce volume toutes les qualités typiques des productions de l'Atelier de la Pierre qui vire. Ce dernier tome de la collection représente une masse énorme de travail ; il rendra de grands services aux spécialistes, aux étudiants et à tous ceux qu'intéressent les monuments du passé.

P.B.

MELCHIOR-BONNET, Bernardine, *Dictionnaire de la Révolution et de l'Empire*. Paris, Larousse, (1965), in-8°, 320 p., ill. (Les dictionnaires de l'homme du XX^e siècle)

S'il est bien un moment de l'histoire de France — et de l'Europe — particulièrement complexe — et décisif — dont le plus érudit n'est jamais assuré d'avoir la substance toujours présente à l'esprit, c'est bien le quart de siècle qui va de la réunion des Etats généraux à la chute de l'Empire. Cet ouvrage a pour souci de présenter dans un ordre systématique « tous les grands faits de la vie politique, sociale, économique, militaire, diplomatique, de la France de la Révolution et de l'Empire, sans oublier le côté intellectuel et artistique, et de broser le portrait de ceux qui se sont illustrés pendant cette période ». L'étudiant, le professeur, l'homme cultivé, sera ravi que l'auteur ait bien réalisé son dessein. A côté de notices biographiques, dont les plus utiles portent sur des « seconds rôles », et des évocations des grandes journées de cette époque si fertile en événements, il trouvera, sur les institutions, la justice, l'enseignement, la monnaie, les divers aspects de la vie économique, les principaux pays étrangers dans leurs rapports avec la France, ... des articles courts, précis, synthétiques. Sans doute, a-t-il fallu procéder à un choix dans une matière particulièrement riche et d'aucuns y trouveront des lacunes, parce que leur sélection se fait dans une optique différente, mais on peut être assuré d'y trouver au moins, classé d'une manière différente et plus rapidement accessible, tout ce que contient un bon manuel de fin d'études secon-

naires et même de candidature universitaire. Ce n'est pas un mince mérite. Bien illustré et présenté, ce livre se consulte avec plaisir. Il devrait se trouver sur la table de travail du maître ou dans la bibliothèque de classe, prêt pour une rapide vérification ou une identification oubliée.

J.D.

CHARMET, Raymond, *Dictionnaire de l'art contemporain*, librairie Larousse, coll. *Les dictionnaires de l'homme du XX^e siècle*, Paris, 1965, in-12°, 320 F.

Ce petit dictionnaire, malgré son titre général, exclut de l'ensemble de l'art contemporain, depuis 1900, des manifestations qui ne sont pas les moins originales, à savoir l'architecture et la musique.

Des notices générales consacrées aux artistes (biographie, jugement de valeur des œuvres) et de l'aperçu donné sur les grands mouvements picturaux (fauvisme, expressionnisme, etc.), se dégage la notion importante que Paris n'est plus le centre du monde artistique au XX^e siècle, primauté qui lui fut ravie par les écoles allemande, russe et américaine.

Les reproductions, en noir et blanc, sont peu nombreuses. Mais ce petit ouvrage offre un excellent fil conducteur à travers la masse impressionnante de la production artistique de la première moitié du XX^e siècle.

P.B.

Espagne

LAPEYRE, *Deux interprétations de l'histoire d'Espagne*, dans *Annales*, t. 20, p. 1015-1037, Paris, Colin, 1965.

Les hidalgos constituent une classe typique de la société espagnole. Elle tire son origine des anoblissements concédés à partir du X^e siècle par les comtes de Castille pour accroître les forces militaires du pays. Beaucoup de laboureurs furent ainsi élevés au rang de *infanzones*. On leur donnait le nom de *caballeros villanos*. Plus tard, à court d'argent les rois vendirent des titres de *hidalguia*. Très nombreux dans le nord, leur nombre diminue vers le Sud.

Pendant trois siècles, le pouvoir et la richesse dépendaient surtout de la grâce royale. La puissance de l'Etat était plus considérable qu'ailleurs et l'on s'enrichissait à son service. La guerre permettait, en cas de victoire, d'acquérir d'énormes butins.

On faisait ainsi plus facilement fortune que par les voies ordinaires du commerce et de l'industrie.

Cet état de fait contribua aux progrès de l'individualisme, que l'on s'accorde à reconnaître comme un des traits fondamentaux de l'âme espagnole. Individualisme sans racines philosophiques, fondé sur l'orgueil et la passion. Il trouva un terrain privilégié en Castille, pays d'hommes libres, où la guerre ne touchait pas une simple minorité, comme dans d'autres Etats, mais l'ensemble du peuple. Il a marqué profondément ce pays où le sentiment égalitaire fut très puissant.

La Reconquête est la clé de l'histoire de l'Espagne. Elle a duré pendant des siècles, avec seulement quelques périodes de rémission. La diversité des régions s'explique par le départ différent de cette campagne dans chacune d'elle. L'épisode le plus marquant est le dépeuplement de la zone comprise entre le Duero et la Cordillère cantabrique. Protégés par ce désert, Galice et Léon furent peu attaqués par les Musulmans, plus à l'Est, la Castille dut faire face à des offensives menées depuis la vallée de l'Ebre. Le peuplement fut entrepris selon la méthode qui consistait à occuper des places avancées sous la protection desquelles on colonisait les arrières. Un flot d'hommes libres apparut dans l'Europe féodale en raison des avantages accordés aux colons. Si les Castillans expulsent les Musulmans de leurs conquêtes, les Aragonais et les Catalans les laissent sur place. Trois phases de retour offensif des musulmans sont marquées par Almanzor (X^e siècle), les Almohavides (Zalacca, 1086), les Almohades (vaincus à Las Navas de Tolosas, 1212). Le repeuplement de l'Espagne centrale signifie infiniment plus dans la genèse de la civilisation espagnole que les sporadiques contacts pacifiques entre chrétiens et musulmans, infiniment plus que les infiltrations littéraires, toutes superficielles d'une communauté à l'autre.

L'accession à la noblesse était si facile que le régime féodal en fut atténué. La possession d'un cheval justifiait pour un simple laboureur la qualité d'hidalgo. Peu d'abandon des récales, création de milices urbaines limitant la puissance des féodaux. Les *cortès* et les ligues de villes, les *hermandades*, tinrent lieu d'arbitre entre nobles et rois.

Plus tard, réduites à 17 villes, les représentations urbaines se recrutèrent dans le patriciat urbain. La société se fige.

L'avènement de Charles Quint, en dé-

tournant les énergies de l'Espagne vers une tâche qui n'était point la sienne, fut une catastrophe. Philippe II, flegmatique, travailleur, calculateur, défiant, impénétrable, froid, timide, sans esprit guerrier, fut le chevalier de la minutie et du scrupule, d'une extraordinaire faiblesse de tempérament. Ce roi dut conduire un peuple tout opposé à son génie. D'où des conséquences fâcheuses : la guerre des Flandres fut une erreur, certains ecclésiastiques et procureurs des Cortès y voyaient plus clair que lui. Ni lui ni son père n'ont travaillé à l'unification de l'Espagne, tout au plus ont-ils créé une Castille moderne.

Les courants intellectuels relativement libres sous Charles Quint ont donné de grands noms : Vitoria, Soto, Cano, Suarez, théologiens et philosophes ; Pedro de Medina, sciences de la navigation ; Monardès, botaniste ; Alonso Barba, métallurgiste ; Servet et Huarte, médecins ; Fray Juan de Ortega, arithméticien ; Gonzalo Fernandès de Oviedo et José de Acosta, géographes. Sous Philippe II l'essor persiste sur sa lancée, mais les restrictions intellectuelles tarissent les progrès : interdiction de fréquenter les universités étrangères, censure des livres. La décadence est patente au XVII^e siècle, la léthargie s'étend aidée par une Inquisition bénéficiant de l'absence d'esprit bourgeois. La crainte de la perte de l'unité religieuse illustrée par l'exemple germanique pousse Charles-Quint à encourager l'Inquisition. Philippe II accentua la politique paternelle. Le christianisme espagnol en conserve son allure militante, son goût de la « guerre divine », prolongation de son esprit médiéval.

R.V.S.

de AZCONA Tarsicio, *Isabel la Católica. Estudio critico de su vida y de su reinado*, Madrid, 1964.

L'auteur prend position en faveur de la validité du second mariage du roi d'Espagne Henri IV et de la légitimité de sa fille surnommée la *Beltraneja*, à laquelle il restitue son nom de Jeanne de Castille. Isabelle apparaît donc comme une usurpatrice soutenue par le clergé. Vis-à-vis des entreprises de Colomb, la reine utilisera les ressources de la Santa Hermandad pour financer les frais de voyages. Il ne faut pas non plus apporter trop d'importance aux bulles d'Alexandre VI, accordant à l'Espagne la concession des terres à découvrir.

R.V.S.

OTTE Enrique, *Los mercaderes vizcainos Sancho Ortiz de Urrutia y Juan de Urrutia*, dans *Boletín histórico*, t. 6, p. 5-32, Caracas, Fondation John Boulton, 1964.

Cette famille de marchands de Biscaye, traite des affaires à Saint-Domingue, à Mexico, à Séville selon le système des petites compagnies et le partage des risques. Leurs entreprises suivent de près celles des conquistadores, notamment en Nouvelle Espagne (1524) et au Pérou (1534). Ils n'ont aucune spécialité, transportant indifféremment des produits alimentaires, des vêtements, des armes, de l'outillage, des livres (très peu), des denrées d'usage courant : papier, chandelles, clous, cordages, savon, médicaments, etc., des esclaves noirs, du bétail. Ils pratiquent aussi le prêt aux conquistadores ou aux entrepreneurs de travaux miniers. Ils vendent facilement au double ou au triple de la valeur d'achat ; ils ramènent des cuirs, des perles, des métaux précieux, du sucre. Le chiffre de leur fortune, estimée à 60.000 ducats en 1536, prouve combien était rentable le commerce colonial dès le début du XVI^e siècle.

R.V.S.

GUILARTE Alfonso Maria, *El régimen señorial en el siglo XVI*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1962.

Contrairement à la tradition le XVI^e siècle espagnol n'apparaît pas comme une période de centralisation du pouvoir royal et d'affaiblissement des autorités seigneuriales. Sur le plan juridique la continuité avec le moyen âge est frappante. Le seigneur continue à bénéficier d'une juridiction civile et pénale très large, les impôts mêmes sont souvent laissés à la perception du seigneur. Les attributions de la Couronne sont donc toujours transférées au seigneur. A noter cependant que l'étouffement du mouvement des comuneros a entraîné une diminution du pouvoir législatif des seigneurs au profit du prince. Par contre de nouvelles seigneuries, créées par démembrement des biens des ordres religieux militaires par exemple, apparaissent à côté des seigneuries traditionnelles. La détresse financière de la monarchie est la principale cause de ces aliénations commencées sous Charles-Quint et poursuivies sous Philippe II.

R.V.S.

DOMINGUEZ ORTIZ Antonio, *La sociedad española en el siglo XVII*, Madrid,

Consejo superior de Investigaciones Científicas, 1963.

L'Espagne, préoccupée de protéger son immense empire colonial, écrase sa population sous les taxes ; la société se sclérose en raison des statuts corporatifs et ethnico-religieux (pureté de sang) ; il ne se forme ni capitalisme commercial, ni bourgeoisie d'affaire. La population tombe de 8,5 millions à 7 millions entre 1591 à 1700, soit de 9%, — soit 5,5% de la population européenne. Les pestes de 1596-1602, 1647-1652, 1676-1685 en sont les principales responsables, avec une chute de 1,25 million. L'expulsion des Morisques entraîne le départ de 300 mille individus, 400 mille représentent l'exode vers les colonies. Les guerres n'ont que des conséquences secondaires, quant à la misère physiologique il est difficile de chiffrer ses pertes. La Meseta castillane fut la principale victime. La société s'alourdit d'éléments non productifs et de classes oisives aux deux extrémités de l'échelle sociale. Dix pour cent représentent la noblesse. Celle-ci donne tout un échantillonnage de conditions. Au nord les hidalgos de petite condition, au centre et au sud la moyenne et grande noblesse. Les rangs de celle-ci souffrent d'enflure par acquisition vénale ou autre. Un tiers du revenu national revient aux nobles, mais la gestion des domaines laisse souvent à désirer. L'accession de la noblesse aux postes de l'administration relève surtout de la médiocrité des rois.

R.V.S.

Routes de terre et de mer

JORIS (André), *Itinéraires routiers entre Rhénanie et pays mosan à la fin du XII^e siècle*, dans *Beiträge zur Wirtschafts- und Stadtgeschichte. Festschrift für Hektor Ammann*, Wiesbaden, 1965, 8°, pp. 253-269.

Les routes et la circulation médiévales ont attiré l'attention de maints chercheurs soucieux de mieux découvrir les relations humaines, économiques et spirituelles, sociales et artistiques. Les précisions sont rares et dispersées et ce n'est que par l'accumulation de données partielles réunies par tous les érudits que l'on arrivera à une meilleure connaissance de cet aspect essentiel de la vie médiévale, aussi nécessaire pour l'histoire régionale que pour l'histoire européenne.

On saura dès lors le plus grand gré à l'auteur d'avoir eu l'idée ingénieuse de scruter, de ce point de vue, le *Chronicon Hanoniense* de Gislebert de Mons. Le chancelier du comte de Hainaut Baudouin V et son maître se sont rendus plusieurs fois en Ger-

manie pour y défendre les droits hennuyers à la succession du comte de Namur, Henri l'Aveugle, auprès des empereurs Frédéric I^{er} et Henri VI. C'est en replaçant les données, assez laconiques, de Gislebert dans les connaissances acquises par l'érudition que l'auteur dégage deux voies essentielles de circulation entre le pays mosan — et le Lothier — et la vallée moyenne du Rhin : l'une passe par Visé, Aix-la-Chapelle, Coblenze et Mayence, et contourne le massif ardennais par le nord, tandis que l'autre le traverse par Bastogne, Luxembourg et Trêves. Cette dernière aura la préférence des marchands italiens des XIII^e et XIV^e siècles, qui venaient quérir la laine anglaise à l'étape de Bruges. On remarquera que l'Ardenne n'a pas constitué un obstacle trop grave à la circulation médiévale ni moderne. J.D.

Les grandes voies maritimes dans le Monde, XV^e-XIX^e siècles. Rapports présentés au XII^e Congrès International des Sciences Historiques par la Commission Internationale d'Histoire Maritime à l'occasion de son VII^e Colloque (29 août - 5 septembre 1965), Bibliothèque générale de l'Ecole pratique des Hautes Etudes, VI^e Section, Paris, S.E.V.P.E.N., 1965, in-8°, 330 p.

L'ouvrage comprend trois parties : la première analyse les éléments de la concurrence entre les voies terrestres et les voies maritimes dans le commerce international et groupe cinq communications ; la deuxième partie, due à M. Ch. Verlinden, fait rapport sur la bibliographie de l'histoire des grandes routes maritimes, et la troisième comprend le rapport sur la revision du glossaire nautique de A. Jal.

C'est la première partie qui retiendra notre attention. Parmi les communications, nous retiendrons tout spécialement celle de M. J. HEERS : *Rivalité ou collaboration de la terre et de l'eau ? Position générale des problèmes* (p.13-63).

L'auteur insiste sur le fait que la circulation marchande n'est pas simplement une lutte contre la nature hostile dont l'homme pourrait triompher en améliorant les techniques. D'ailleurs les découvertes maritimes ne sont pas dues à des perfectionnements techniques mais à l'évolution de la conjoncture économique. C'est la nature de la cargaison qui détermine le type de bâtiment et le tonnage des navires. L'évolution des techniques de navigation, provoquées par des besoins économiques, modifie les itinéraires, l'augmentation du tonnage diminue le

nombre des escales et par là même se trouve à l'origine de l'abandon de certains ports situés au fond des estuaires. Il semble que les routes de terre l'emportent nettement pour les transports « humains » (ambassadeurs, courriers, marchands transportant des denrées peu volumineuses) ainsi que pour les produits légers et coûteux (p. 47). Si le choix des itinéraires marchands, la structure et l'organisation du trafic sont la résultante du contexte économique, la fortune d'une route dépend aussi du facteur politique. Le destin des routes suit plus l'évolution des marchés et des Etats que celle des techniques (p. 292).

P.B

WISMES Armal de, Jean Bart et la guerre de course, coll. Archives n° 18, Paris, Juillard, 1965, in-12°, 207 p.

La course, la piraterie et la flibuste, trois formes d'activités maritimes que l'auteur a tenté de définir et de distinguer les unes des autres. La course est dirigée contre les bâtiments marchands ennemis. « Les corsaires ne font pas leur guerre privée mais à titre privé la guerre nationale » (p. 12). La piraterie rejette les lois de la guerre ; la flibuste occupe une situation intermédiaire entre la piraterie et la course. La course, réglementée sévèrement au XVII^e siècle, ne fut d'ailleurs abolie qu'en 1856. En outre, l'auteur tente de restituer le vrai visage de Jean Bart, le fameux corsaire dunkerquois. Notons aussi une série de textes intéressants relatifs aux prises et au butin.

P.B

Art et Archéologie

LEROI-GOURHAN A., Préhistoire de l'art occidental, coll. L'art et les grandes civilisations, ér. d'art Lucien Mazenod, 1965, in-4°, 482 p.

Un ouvrage remarquable par sa présentation luxueuse ainsi que par la qualité du texte.

Notons d'abord qu'il s'agit de la période paléolithique, typiquement européenne, répandue en Espagne du nord, en France méridionale et dans les zones marginales. Affirmation très probablement provisoire comme le reconnaît l'auteur (p. 27). Les objets conservés dans cette zone ont d'ailleurs joui de circonstances favorables : la décoration des objets a été réalisée sur des matières osseuses ou de pierre tendre et, d'autre part, beau-

coup de ces réalisations se trouvent dans des cavernes. M. L.G. tente par ailleurs une explication de l'art paléolithique qui s'oppose à certaines théories, dont celle couramment acceptée de la magie de l'envoûtement qui ne semble pas applicable à tous les cas rencontrés (p. 29). D'autre part, les figures des cavernes se tiennent toutes d'un bloc et les décorations des grottes seraient donc des compositions et ne constitueraient pas des additions et des superpositions successives. On constate qu'un principe fondamental règne dans l'art paléolithique : c'est le principe du couplage et non pas de l'accouplement. Peut-être l'idée de reproduction s'y trouve-t-elle, mais ce n'est pas absolument évident. Aux animaux mâles et femelles seraient associés des signes abstraits masculins et féminins. Mais ce problème est fort complexe. L'auteur tente ensuite une analyse toute provisoire de la religion des paléolithiques.

Que faut-il le plus admirer : la méthode de l'auteur et sa prudence, la qualité et l'abondance des planches en couleurs, mais aussi les innombrables dessins au trait, indispensables lorsque l'appareil photographique ne rendait pas tout à fait le dessin ? Notons pour terminer que les reproductions en noir et blanc valent celles en couleur.

L'auteur ne se contente pas d'étudier les peintures, il analyse aussi les outils et les armes, les objets suspendus et le mobilier en général sans omettre le sanctuaire paléolithique proprement dit.

Un ouvrage à acquérir.

P.B.

MUSEE DE MARIEMONT : *Antiquités égyptiennes et grecques. Antiquités étrusques, romaines et médiévales*. 20x14, s.d.

Ces deux fascicules contiennent chacun douze reproductions photographiques des principaux documents du musée, représentatifs de la civilisation classique. Excellente initiative appelée à rendre de grands services. Ces documents peuvent, sans difficulté, être présentés à l'épiscopo. Regrettons cependant la qualité assez médiocre du papier qui ne résistera guère à une manipulation suivie, l'absence de numérotation et de renseignements d'ordre scientifique et pédagogique.

P.B.

F. BOURRIOT, *La tombe de Vix et le mont Lassois*, dans *Revue historique*, t. 234, p. 285-310, Paris, 1965.

Contrairement à l'hypothèse qui fait du

vase de Vix, cette huitième merveille, l'attribut d'une reine celtique puissante par le contrôle qu'elle exerçait sur les itinéraires commerciaux continentaux, l'auteur estime que nous sommes en présence d'un vase sacrificiel inhumé en compagnie de la prêtresse qui en faisait usage. Les oppidums gaulois étaient généralement des lieux de culte en même temps que des refuges et des rendez-vous commerciaux. Les traditions de Strabon et de Diodore de Sicile font état de l'existence de ces femmes chargées de deviner l'avenir et dont les rites s'exerçaient notamment à l'aide d'un vase où était recueilli le sang des victimes. Le souvenir de ces cérémonies subsisteraient sur le Mont Lassois dans la localisation d'un sanctuaire chrétien, d'une foire qui persista jusqu'au milieu du XIX^e siècle et d'une hantise exprimée touchant le site par la chanson de Girart de Roussillon qui le montre troublé par de grands secrets, peuplé de fantômes défendant un grand trésor. Ainsi la légende, les traditions folkloriques et religieuses se joignent à l'archéologie pour aider à élucider un problème intrigant.

R.V.S.

CHARLES PICARD, G., *L'art romain, Histoire générale de l'art*, Coll. « Les Neuf Muses », P.U.F., 1963, in 8°, 185 p.

Encore un manuel d'art romain. Mais on souhaiterait que tous soient de cette veine. En effet, si l'iconographie est fort classique et assez peu abondante, le texte est substantiel et plus original que de coutume. L'ouvrage comporte deux parties : 1. l'art public (art religieux, art triomphal, art social); 2. l'art privé ou l'art individuel (portrait, habitation et décor, l'art et la religion personnelle). Il ne s'agit donc pas d'une étude utile peut-être mais assez sèche des édifices conservés, classés, et étiquetés en fonction d'une technique mais d'une étude replaçant les œuvres dans le cadre social, dans la communauté qui les a produites et reflétant donc la mentalité romaine. Étudiées de cette manière, les réalisations artistiques romaines ne sont plus la copie servile de l'art grec ou son reflet abâtardi. L'art romain retrouve ainsi sa pleine signification. L'A. insiste aussi sur le fait qu'à la fin de l'empire, cet art ne cesse pas d'exister mais a des prolongements lointains à Byzance et qu'il se transforme en art chrétien (les thèmes sont alors utilisés à la glorification du Christ). En résumé une excellente étude générale.

P.B.

CHARLES-PICARD, G. *La Carthage de saint Augustin*. Fayard, coll. Résurrection du Passé, Paris, 1965, in 8°, 222 p.

La collection Résurrection du Passé a confié au grand spécialiste de l'antiquité africaine de Tunisie le soin de faire revivre sous nos yeux la cité de Carthage, à l'époque où y vint saint Augustin, à savoir au IV^e siècle. Nous sommes bien éloignés de la ville phénicienne que Caton voulait détruire à tout prix. Désormais, il faut la garder coûte que coûte car elle assure le ravitaillement de la plèbe romaine. Faire vivre les Romains était pour l'empereur une question de vie ou de mort (p. 40) et on l'avait bien vu lorsqu'en 192, Aemilius Laetius avait organisé une crise du ravitaillement et l'avait fait dégénérer en crise politique pour éliminer l'empereur et pousser à sa place le tripolitain de pure ascendance phénicienne qu'était Septime Sévère. L'A. nous restitue l'image d'un province romaine à la veille des invasions germaniques, tant du point de vue des distractions (chasse, courses de cirque, etc.) que de la religion (survivance du paganisme et développement du christianisme) et de la société où seigneurs et manants résident en de vastes domaines ruraux. Cependant la population (artisans et propriétaires) semble avoir été plus urbaine que rurale. La comparaison avec la Gaule s'impose immédiatement. De très nombreuses photos illustrent ce volume (mosaïques et monuments) et parmi ces photos de nombreux clichés inédits.

P.B.

TIMMERS J., *Petit atlas de l'art roman*, éd. Sequoia, Paris, Bruxelles, 1965, in 8°, 243 p.

Introduction à l'art roman européen, l'ouvrage comporte en outre 226 illustrations dont quelques-unes en couleur mais assez médiocres du point de vue de la qualité de l'impression. Les reproductions donnent une bonne idée des principales manifestations de l'art roman : architecture, sculpture, fresques, pièces d'orfèvrerie, etc. L'ouvrage comprend aussi des plans et des reconstitutions d'édifices importants par influence qu'ils exercèrent, des cartes de diverses régions (les unes en couleur, les autres en noir), un index des lieux cités et une bibliographie générale.

En conclusion, un tour de force de présenter une matière aussi abondante en un volume très maniable.

P.B.

FOCILLON Henri, *L'art des sculpteurs romains, Recherches sur l'histoire des formes*, P.U.F., nv. édition 1964, in 8°, 282 p.

Les éditions des P.U.F. ont eu l'excellente initiative de rééditer cette œuvre de Focillon, qui n'était plus accessible qu'en bibliothèque. Les jeunes générations de professeurs et d'étudiants auront tout intérêt à le lire. L'auteur y dégage les caractères originaux de l'art des sculpteurs romains dont les œuvres occupent une place si importante mais dont l'aspect souvent rebute ou déconcerte les visiteurs des édifices romains. Voilà pour les professeurs d'histoire l'occasion d'introduire quelques notions de formation esthétique dont nos élèves sont privés. L'art roman a de plus en plus d'adeptes. Ils apprécieront cette excellente introduction qui conserve toute sa valeur.

Pour terminer, deux remarques d'ordre technique : excellence de la qualité des photographies et édition reliée de l'ouvrage.

P.B.

Sciences et techniques

MICHEL H., *Les instruments des sciences dans l'art et dans l'histoire*. Société française du livre, Paris, 1966, in 4°, 204 p.

Excellente étude des instruments et objets scientifiques servant à la mesure de la terre (topographie, géographie, navigation), à la mesure du temps (gnomonique, chronométrie) et de divers instruments de physique (thermomètre, baromètre), sans oublier les instruments scientifiques de base (instrument de mesure, de dessin et de calcul). Une brève introduction, de très nombreuses planches en couleurs dont une centaine de très haute qualité, une description technique des objets constituent donc l'essentiel de l'ouvrage. Regrettons en passant, mais ce n'était pas le but de l'ouvrage, nous semble-t-il, que certaines notions controversées n'aient point été discutées (par. ex. le cas de la boussole, originaire de la Chine ou de la Scandinavie ? Il nous semble que les arguments en faveur de l'invention normande auraient pu être avancés p. 58).

En feuilletant le recueil, on a l'impression que les objets et appareils anciens étaient tous des œuvres d'art mais en réalité seuls les plus beaux nous ont été conservés, les autres ayant disparu. D'autre part, la fonction primant la décoration, ce

sont donc des manifestations de l'esthétique fonctionnelle que nous avons sous les yeux. Ces objets, le plus souvent utilitaires, devaient cependant être dignes des mécènes qui les commandaient. Et ceci explique que ces réalisations, œuvres d'artisans habiles, aient été abondamment subventionnées.

L'A. révèle ainsi un monde quasi inconnu car les nombreux objets sont le plus souvent conservés jalousement dans des collections privées. La Belgique d'ailleurs en dehors du récent musée des sciences de Gand n'a pas tenté vraiment de réunir de collections d'objets scientifiques qui sont dès lors dispersés dans les musées de folklore et de vie quotidienne et des musées historiques tels les Musées royaux d'art et d'histoire.

P.B.

Documents pour l'histoire des techniques (cahiers n° 4 et n° 5) publié par le centre de documentation d'histoire des techniques, 1965, Paris, in 8°.

Ces cahiers, numéros spéciaux de la *Revue d'histoire des sciences* comprennent des études, de la documentation et des analyses d'ouvrages relatifs à une matière qui n'a pas encore pénétré profondément dans l'enseignement. Parmi les articles, retenons celui de J. Payen : Documents relatifs à l'introduction en France de la machine à vapeur de Watt (pp. 309-314) où il est fait allusion au procédé d'espionnage utilisé afin de tenter de copier les modèles en usage (rapport de Béthencourt du 16 décembre 1789).

P.B

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 *italique* seront soulignés d'un trait continu, tant pour les minuscules que pour les capitales.
3. Les textes en CAPITALES courantes seront soulignés de deux traits continus, les GRANDES CAPITALES seront soulignées trois fois. Ces caractères seront obligatoirement utilisés pour les titres et les sous-titres.
4. Toute mention manuscrite sera considérée comme exclue de la composition à condition qu'elle soit enfermée dans un ovale fermé.
5. Pour les leçons-types, le sujet de la leçon tiendra lieu de titre. Le niveau d'enseignement auquel la leçon est destinée figurera ensuite. Le nom de l'auteur sera écrit à la fin de la préparation, suivi de la mention de l'établissement auquel il est attaché et du groupe de travail dont il fait partie. Le prénom précédera le nom.
6. Les références bibliographiques et les appels de notes seront rédigés 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.
Toute référence sera aussi complète que possible afin de faciliter l'identification par le lecteur de l'ouvrage mentionné : le nom de l'auteur sera écrit en petites capitales, le titre de la publication en italique, 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 référence bibliographique. Les références relatives à une même note formeront un seul alinéa.
7. Toute instruction complémentaire sera prise dans l'ouvrage suivant :
HALKIN Léon E., *La technique de l'Édition, Conseils 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.
8. Toute citation de texte sera transcrite en *italique*. Les textes documentaires accompagnant les leçons types seront munis d'une notice d'identification et pourvu d'une référence complète aux ouvrages dont ils sont extraits.
9. Les références des sources iconographiques seront citées avec précision

LISEZ „CLIO XXe, NOUVELLES DU PASSE”

VOTRE JOURNAL D'HISTOIRE, CELUI DE VOS ELEVES

Voici les thèmes de nos prochains numéros...

n^{os} 28 Les élections

29 De l'atelier à l'usine

30 Médecins et Sorciers

31 Villes mosanes : Huy, Namur, Dinant

32 Une année comme les autres ? 1938

**Si vous employez, d'une façon continue ou discontinue, „CLIO XXe” en classe, faites-nous part de votre expérience et de vos suggestions !
Merci d'avance !!**

Nous vous rappelons nos conditions de vente :

10 frs le numéro

95 frs l'abonnement couvrant 10 exemplaires

ESSEO 20, rue des Comédiens, Bruxelles 1

Tel. 18.00.31 ou 17.33.39

C.C.P. 416.47

TABLE DES MATIERES

TRIBUNE LIBRE

J. LECLERCQ, « Gallup » sur les programmes et les méthodes en histoire (2 ^e partie)	5
--	---

INFORMATION HISTORIQUE

H. CORIJN, <i>Histoire des sciences dans l'enseignement secondaire</i>	15
G. HANSOTTE, <i>La révolution industrielle dans la métallurgie du bassin de Liège</i>	23
R. VAN SANTBERGEN, <i>L'histoire dans l'enseignement. Aperçu historique (1^e partie)</i>	33

DIALOGUE AVEC...

<i>Les professeurs d'histoire tchèques</i>	47
--	----

INFORMATION PEDAGOGIQUE

a) <i>Leçons-types</i>	
L. SPITAEELS, <i>Les Crétois</i>	53
C. WAROQUIEZ, <i>La civilisation musulmane</i>	59
b) <i>Actualités</i>	
<i>Recommandations du Conseil de l'Europe</i>	69
J. DUBOIS, <i>Trois expériences d'histoire pratique</i>	74
c) <i>Musée - Expositions</i>	
J. MONLAUR et M. GUILHEM, <i>Les expositions didactiques itinérantes de l'Institut pédagogique national de Paris</i>	85
d) <i>Chronique cinématographique</i>	
J. DEBACKER, <i>Varia</i>	89

INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE

NOTES ET GLANURES	95
-------------------------	----