

CAHIERS DE CLIO

CARREFOUR DES HISTORIENS
ET DES ENSEIGNANTS



CAHIERS DE CLIO

1966 No 8

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. 20.86.80 des Editions Labor, 342, rue
Royale, Bruxelles 3.

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

	PAGES
TRIBUNE LIBRE	
E. HELIN, <i>Démographie et enseignement de l'Histoire</i>	5
INFORMATION HISTORIQUE	
R. VAN SANTBERGEN, <i>La manière historique à l'école, essai de typologie (1^{re} partie)</i>	16
W. GORA, <i>Le caractère internationaliste du mouvement polonais de la résistance</i>	36
DIALOGUE	
Avec les Services éducatifs des Musées	51
INFORMATION PEDAGOGIQUE	
<i>Leçons-types</i>	
R. ROBERT, <i>Les conséquences économiques et sociales des grandes conquêtes romaines des III^e et II^e siècles</i>	69
A. DEGUEE, <i>La décolonisation</i>	82
G. ONCLINCX, <i>La Belgique peu avant l'arrivée des Romains</i>	102
J. PANNECOCK, <i>La monarchie de juillet</i>	109
<i>Musées - Expositions</i>	
P. BRIEGLEB	117
<i>Chronique cinématographique</i>	
J. DEBACKER	119
INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE	
NOTES ET GLANURES	125
LIVRES REÇUS	137

TRIBUNE LIBRE

DEMOGRAPHIE ET ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE⁽¹⁾

« La France, en 1801, comptait 28 millions d'habitants ; l'Angleterre 9,2, dont le dixième était concentré à Londres. »

Il y a belle lurette que la démographie ne se contente plus d'accumuler ces chiffres sommaires. Aux ambitions purement quantitatives de ses débuts s'ajoute la volonté de pénétrer les structures mêmes de chaque population. Quelle y est la proportion des enfants et des vieillards ? Les femmes y excèdent-elles les hommes et les célibataires les gens mariés ? Comment se répartissent les chômeurs ? les diplômés universitaires ? les aliénés ? Toutes ces questions dont est assailli le démographe sont encore compliquées par un souci qu'il partage d'ailleurs avec l'historien : celui du dynamisme propre à chaque société et qui en opère le renouvellement à la fois par la succession des naissances et des décès et par le solde des mouvements migratoires.

Programme gigantesque et de surcroît semé d'embûches pour peu qu'on prétende l'appliquer aux siècles révolus. Faudra-t-il donc encore surcharger une tâche déjà « démentielle » ? Exiger des élèves qu'ils emmagasinent des notions de démographie à superposer aux accumulations politiques, institutionnelles, économiques, techniques et culturelles qu'ils sont déjà censés assimiler à chaque étape de leurs cours ?

Non ! Et ce refus abrupt sera opposé par quiconque est assez persuadé du sérieux de la démographie que pour refuser la surenchère comme la braderie. Mieux vaut voir la réalité en face : tant que les horaires de l'enseignement moyen maintiendront l'Histoire à la portion congrue, matières et méthodes traditionnelles conserveront les privilèges consacrés par l'inertie d'un régime plus habitué à sacrifier les connaissances qu'à s'ouvrir aux progrès accomplis depuis un demi-siècle en Histoire comme dans les autres sciences sociales.

Faut-il se résigner et ne pas même préparer un avenir meilleur ? Autant nous sommes adversaire de chapitres décrivant la population surajoutés en hors-d'œuvre au programme actuel, autant nous préconisons l'intégration judicieuse et progressive de quelques explications démographiques là où leur carence s'avère grave. Même ramenée à ces ambitions modestes, l'entreprise n'échappera au discrédit que si elle satisfait à deux types d'exigences.

1° Sur le plan scientifique : n'invoquer que des résultats certains, éprouvés par la critique.

(1) Une première version de cet exposé a été présentée le 25 janvier 1965 à la Fédération des Professeurs d'Histoire de la région liégeoise.

- 2° Sur le plan pédagogique : graduer les difficultés en fonction de l'âge des élèves et surtout insérer les chiffres, les graphiques, les notions démographiques dans le contexte politique, économique ou social qui requiert leur intervention.

Tâches d'information et d'expérimentation toujours ardues. Efforçons-nous de les alléger en procédant à un tour d'horizon de quelques résultats acquis par les historiens-démographes puis, à titre de suggestion, à l'éclairage par la démographie d'une histoire générale depuis longtemps connue. Les quelques directives qui suivront en guise de conclusion ne peuvent donc être que provisoires ; elles ne seront fécondes que si elles amorcent de nouvelles expériences.

* * *

L'apport des historiens démographes

« Les ouvrages classiques d'histoire et de démographie offrent cette curieuse et commune particularité de s'ignorer mutuellement ». Ce propos désabusé se lisait dans la *Revue historique* en 1950. A vrai dire, il valait surtout pour les pays de langue française et, dès avant cette année, le fossé entre les deux disciplines commençait à se combler. Il n'en reste pas moins que des générations ont vécu dans le microcosme de leur spécialité, comme s'il n'y avait d'Histoire que par et pour les historiens patentés dans notre corporation... Tout aussi significatif, le fait que l'impulsion décisive — sinon l'initiative⁽²⁾ — vint des démographes. L'Institut National d'Etudes Démographiques, fondé en 1945 et dirigé à l'origine par M. Alfred SAUVY, comprit d'emblée l'intérêt de situer ses recherches dans une perspective à long terme, ce qui impliquait une série d'enquêtes historiques. Dès ses premiers numéros, la revue *Population* publiait des articles sur *La Révolution française et le problème de la population*, *Les crises de subsistance et la démographie de la France d'Ancien Régime*, *La Peste Noire de 1348*, tandis que des *Cahiers* de l'I.N.E.D. étaient consacrés à la population canadienne du XVIII^e siècle, aux anciennes familles genevoises, à une paroisse normande jusqu'à l'Empire, à la bibliographie des ouvrages traitant d'économie politique avant 1800⁽³⁾, sans oublier le précieux *Manuel de dépouillement et d'exploitation de l'état civil ancien* (1956) qui en est à présent à sa seconde édition (1966) et sera adapté à l'usage des pays allemands. Bref, en quelques années, un bilan dont aurait pu s'enorgueillir une Faculté ou une Commission d'historiens de métier. Ceux-ci entretemps étaient sortis de leur indifférence, à tel point même que la bibliographie des vingt dernières années occupe une dizaine de pages pour le petit pays qu'est le nôtre⁽⁴⁾. A quoi bon reproduire ces listes ! Ne retenons ici qu'une demi-douzaine d'ouvrages en langue française, dans le seul but d'illustrer la variété des recherches accomplies.

(2) Déclarations de principe et recherches sporadiques n'entrent pas ici en ligne de compte. Autre chose est un programme cohérent et un ensemble de publications...

(3) Liste des *Cahiers* disponibles et bibliographie analytique dans la revue trimestrielle *Population*, in-8°, Paris, P.U.F., à partir de 1946.

(4) Bibliographie classée par R. MOLS pour la Belgique et nombreuses références pour une quinzaine de pays, dans les *Actes du Colloque international de démographie historique*, 535 p. in-8°, Paris, M.-Th. Genin, 1965.

Il arrive que la population d'une seule ville occupe la scène de l'Histoire à l'instar de n'importe quel grand personnage : tel fut le cas à Paris entre 1789 et 1870. Ce peuple parisien dont le rôle révolutionnaire fut longtemps décisif, de qui se composait-il ? Dans *Classes laborieuses et classes dangereuses* ⁽⁵⁾, M. Louis Chevalier fournit des réponses qui, pour avoir été controversées, n'en demeurent pas moins indispensables à l'intelligence de la période contemporaine.

Avant le machinisme industriel, la masse vit de et à la campagne ; que survienne un été pluvieux, que manque la récolte, tout le monde en pâtit. Le cadre d'une économie régionale est le seul qui se prête adéquatement à l'observation de cette dialectique : population/économie. Une démonstration brillante en est apportée par M. Pierre Goubert dans *Beauvais et le Beauvaisis, de 1600 à 1730* ⁽⁶⁾.

Et les événements ? Pour le démographe hélas, ils ne s'identifient que trop souvent avec les catastrophes que sont les invasions, les massacres, la famine, l'épidémie. Cette dernière met à l'épreuve non seulement les malades et les médecins, mais toute l'organisation des secours, les fonctionnaires responsables du salut public, l'opinion aussi prompt à la panique qu'avide de nouvelles rassurantes. Au siècle dernier, chaque apparition du choléra fut un véritable révélateur de la résistance collective dont est capable une société ⁽⁷⁾ : occasion unique de saisir les institutions aux prises avec la réalité et non comme les textes juridiques les idéalisent...

Certaines idées réussissent à réfléchir les fatalités les plus écrasantes. Telle est l'éternelle menace de surpopulation, qui valut au modeste pasteur que fut Malthus une célébrité refusée à ses contemporains, savants officiels ou politiciens éphémères. Ses écrits comptent non seulement parmi les classiques de la démographie à ses débuts ; ils restent d'actualité tant pour les pays pauvres que pour les économies installées dans la prospérité. Notre compatriote M. J. Stassart a montré le retentissement de pareilles controverses doctrinales ⁽⁸⁾.

Ces quelques travaux parmi une foule d'autres qu'il suffirait de citer, témoignent et de l'originalité et de la diversité des recherches en démographie rétrospective.

Toutefois, dans le carcan des horaires actuels, bien peu de professeurs réussiront à faire place à des œuvres dont le principal mérite est d'élucider à fond des problèmes complexes. Moins malaisée sera l'insertion de deux livres qui synthétisent des centaines de recherches partielles et, à ce seul titre, devraient se trouver à la disposition de chaque titulaire d'un cours d'histoire.

Le premier s'intitule trop modestement *Introduction* ⁽⁹⁾ ; c'est une véritable Somme de la démographie historique ; il expose en effet les questions de méthode

(5) Pl. h.t. et XXVIII-562 p. in-12°, Paris, Plon, 1958.

(6) Deux vol. 653 et 119 p. in-8° dans la collection « Les hommes et la terre », Paris, S.E.V.P.E.N., 1960.

(7) Louis CHEVALIER (et collaborateurs), *Le Choléra (...)*, cartes et graphiques, 188 p. in-12°, La Roche sur Yon, 1958. Pour notre pays, citons encore Gisèle VAN HOUTTE, *Leuven in 1840, een krisissjaar*, ill., graph., XVIII-262 p. in-8°, Bruxelles, Pro Civitate, 1964.

(8) Joseph STASSART, *Malthus et la population*, 342 p. in-8°, Liège, Faculté de Droit, 1957.

(9) Roger MOLs, *Introduction à la démographie historique des villes d'Europe du XIV^e au XVIII^e siècle*, 3 vol. in-8°, Gembloux, Duculot, 1954-1956.

et rassemble plus de cent pages de bibliographie et d'annexes qui intéressent aussi bien la Sicile que l'Ecosse : il traite de la croissance des villes aussi bien que des pertes provoquées par la Guerre de Trente Ans... Plus vaste encore, est le champ défriché par l'*Histoire générale de la population mondiale*, qui commence au paléolithique et s'achève en 1960 après avoir donné un aperçu de l'Amérique précolombienne, de l'Extrême-Orient et des pays socialistes. Cependant, et à juste titre puisque c'est la période la mieux connue, les XIX^e et XX^e siècles occupent les deux-tiers du volume lequel est pourvu de cartes et de graphiques⁽¹⁰⁾.

La précédente énumération ne devrait pas accréditer l'illusion que la démographie rétrospective est près de résoudre ses problèmes majeurs. Le contraire serait plus vrai. Sans doute, y a-t-il des excuses : carence des sources aux siècles médiévaux ou bien vocables mal définis, tel ce *feu*, qui, ici, désigne un foyer c'est-à-dire un ménage, là-bas n'est qu'une unité fiscale conventionnelle. Parfois les documents sont là à profusion ; on néglige tout bonnement de les exploiter. C'est le cas des registres d'état-civil ou des collections de passe-ports qui en apprendraient long sur les courants migratoires. Certaines questions enfin sont si complexes qu'elles requièrent le concours de statisticiens, d'historiens et de médecins : le fait vital que représente l'amélioration de la longévité au XIX^e siècle ne s'explique ni par le progrès de la médecine — les soins étaient trop coûteux pour la masse — ni par l'industrialisation, qui est le ferment du mieux-être général, puisque des pays à peine industrialisés bénéficient du même progrès. Le débat reste donc ouvert et il en va de même pour nombre de problèmes tout aussi graves : la seule attitude qui sied aujourd'hui est donc la modestie.

Si la besogne qui nous attend est énorme, du moins sommes-nous soutenus par la certitude d'en venir à bout et les assises de cet espoir sont solides.

Tout d'abord, les démographes parlent volontiers le langage des chiffres, le plus commode de tous. La *moitié*, $\frac{1}{2}$, 50 %, ont le même sens pour n'importe quel lecteur et dans chaque idiome. Peut-on en dire autant avec *bourgeoisie*, *Moyen Age*, *humanisme* ? En d'autres termes, un secteur de recherches va pouvoir échapper à l'impressionnisme et à l'idéologie où s'enlisent tant d'interprétations historiques. Bien plus, il bénéficie dès à présent de relais qui décuplent l'effort individuel : travail en équipes, utilisation de machines à calculer et de trieuses électroniques⁽¹¹⁾. Le recours aux ordinateurs est pour bientôt...

Par ailleurs, la démographie campe au carrefour des préoccupations contemporaines. Qu'il s'agisse d'aménagement du territoire, de distribution du revenu national, de sociologie familiale ou d'acculturation, les statistiques de population sont requises et leur ordonnance en séries rétrospectives permet de conjurer les évolutions à long terme. Une démographie repliée sur elle-même, sagement assoupie au dortoir des « sciences auxiliaires » ? C'est impensable !

(10) M. REINHARD et I. ARMENGAUD, *Histoire de la population mondiale*, in-8°, Paris, Montchrestien, 1961.

(11) L. DELATTE, *Un laboratoire d'analyse statistique des langues anciennes à l'Université de Liège*, dans *Bull. de l'Association des Amis de l'Université*, t. XXXVI, p. 29-31, Liège, 1964.

L'actualité la révèle, au contraire, comme une discipline emportée en avant par les courants multiples qui agitent les jeunes sciences sociales.

* * *

L'insertion dans les programmes

Souvent, elle ne soulèvera aucune difficulté. Tantôt, des migrations sont en cause ; le recours à l'atlas s'impose. Si le professeur ne montre pas comment cosaques, paysans puis ingénieurs ont successivement mis à profit les ressources de la Sibérie, les élèves se demanderont pourquoi la Russie a tant d'influence en Extrême-Orient. Tantôt, un rapport de forces se synthétise par quelques traits :

ANNEES	MILLIONS D'HABITANTS	
	Royaume-Uni	Irlande
en 1841	19	8,175
en 1921	42,8	4,2

L'Irlande d'après la guerre mondiale, vidée par l'émigration et demeurée agricole, ne représente plus pour l'Angleterre le même enjeu qu'auparavant ; la volonté de sujétion n'a plus d'aussi puissants ressorts.

Autrement complexes ces ensemble de faits synchronisés que l'on appelle « essor », « croissance », « déclin », « crise ». Autant de mots chargés de sens pour des adultes instruits par des lectures et l'épreuve d'une vie personnelle. Que peuvent-ils signifier pour des adolescents ? Ne retenons ici que deux crises, ne serait-ce que pour réagir contre cette idéalisation naïve de l'Histoire qui l'assimilerait volontiers à un progrès continu, la privant ainsi de sa résonance dramatique.

Le *XIV^e siècle* marque un temps d'arrêt après le foisonnement créateur des âges précédents. Pour la population, le signe avant-coureur des grandes calamités est la famine de 1315-1316. Le chroniqueur Jean de Hocsem, réfugié dans un faubourg de Louvain, voit chaque matin passer le chariot qui emmène les cadavres à la fosse commune ⁽¹²⁾. En 1348 : la peste bubonique, ce fléau qui avait disparu depuis le règne de Justinien et qui désormais menacera villes et campagnes en Occident jusqu'au début du *XVIII^e siècle*. Les dernières apparitions se situent à Londres (1665) et en Provence (1720-1722). Une seule mesure efficace : la quarantaine. La fable garde l'écho de *ce mal qui répand la terreur* (*Les animaux malades de la peste*). Les conséquences se devinent aisément : l'Angleterre aurait été ramenée de 3,7 à 2 millions d'habitants entre 1350 et 1377 ; les villes hanséatiques perdirent 25 à 66 % de leur population ; à Venise, le Grand Conseil, qui comptait 1250 gentilhommes, n'en réunit plus que 380. Raréfaction de la main-d'œuvre, hausse des salaires, chute des prix

(12) Jean DE HOCSEM, *Chronicon*, éd. God. Kurth, p. 162, Bruxelles, 1927.

agricoles, nouveau coup porté à l'économie domaniale... Souvent ces déductions restent des hypothèses et elles risquent de paraître abstraites à bien des élèves. Pourquoi ne pas les entretenir plutôt de l'ébranlement psychologique qui, lui, a laissé des traces dans l'art et la religion ?

Partons d'un thème iconographique : la danse macabre. Il se transforme dans la 39^e strophe du *Grand Testament* de François Villon, puis dans les gravures d'Urs Graf et les complaintes de lansquenets. Il hante la poésie nocturne des romantiques allemands et inspira naguère *Le Septième Sceau*, un film d'Ingmar Bergman. Le danger de la peste est passé ; la sensibilité artistique en demeure traumatisée.

Même une religion aussi ancrée dans ses dogmes qu'est le catholicisme romain n'a pu échapper à l'ébranlement collectif. Bien des fils conducteurs seraient à démêler. Ici, il va falloir citer en vrac : vogue de dévotions nouvelles comme la *Vierge de Miséricorde* qui, de son manteau, protège contre les traits de la colère divine. Confréries de pénitents et représentations réalistes de la Passion qui eussent été inconcevables aux mosaïstes représentant le *Christ Pantocrator* des édifices byzantins. Succès des saints guérisseurs, des médailles, des indulgences qui dénotent l'angoisse du salut individuel au détriment de la prière communautaire. Etranges similitudes qui apparentent défense de l'orthodoxie et mesures de santé publique : le mot *lues* désigne aussi bien l'hérésie que la maladie contagieuse ; le feu purifie tout, les hardes du pestiféré comme les livres dangereux ou la sorcière malfaisante. Contre le malade ou contre le mécréant, l'hostilité est la même : cordon sanitaire, mise hors-la-loi, bannissement. La fin du Moyen Age s'est déroulée ainsi aux antipodes intellectuelles du *Siècle des Lumières*. Ce n'est point par hasard que la tolérance triomphera à l'époque où l'opinion se passionnera pour les succès de l'innoculation, tactique qui consiste précisément à vaincre la maladie par le mal.

Autre crise, celle qui sévit tantôt larvée, tantôt aiguë, durant le *siècle de malheurs* en Espagne, en Italie, en Allemagne et n'est masquée en France que par le vernis de grandeur d'une monarchie à son apogée.

La mortalité catastrophique qui ravagea les grandes villes italiennes a été attentivement mesurée : Gênes est ramenée de 79.000 à environ 40.000 habitants à la suite de l'épidémie de 1656. D'autres cités (Vérone, Parme, Crémone) perdent plus de la moitié de leur population en 1630 et voient leur essor rompu pour plus d'un siècle. La hausse des salaires affecte surtout les produits manufacturés en ville, ceux-là mêmes qui, en raison de la concurrence maritime des Hollandais, éprouvaient le plus de difficultés à s'exporter. Verres vénitiens et velours génois ne seront abordables qu'à une clientèle de plus en plus restreinte. Son industrie ruinée, l'Italie, de « mère des Sciences et des Arts » qu'elle était depuis l'Antiquité, va devenir la grande pourvoyeuse de main-d'œuvre à bon marché, jusqu'au « miracle économique » des années 1950.

Plus tragique encore le destin de l'Allemagne en proie à la *Guerre de Trente Ans*. Les pertes en vies humaines ont oscillé entre 15 et 80 % selon les régions. Le sac de Magdebourg est resté célèbre. Hélas, ce ne fut pas un malheur isolé ; en bordure des itinéraires stratégiques, les pertes atteignirent 60 à 90 %. Chez nous, des villages disparurent à jamais, dans l'Est du pays en particulier. La comparaison entre les dénombrements de feux de 1262 et 1656 est tristement

éloquente. Toute une littérature garde le souvenir des atrocités commises par les Croates et les Lorrains dans le Bas-Luxembourg : incendies d'églises bondées de réfugiés, chasses à l'homme, paysans pendus par les pieds, gavés de purin ou tenaillés pour « les forcer à découvrir les trésors qu'ils s'imaginaient cachés, ou bien encore par le seul plaisir de veoir leurs morts et torments » ⁽¹³⁾... La réalité dépasse de loin la fiction telle qu'elle se perpétue dans *Mère Courage*, par exemple ; Bertolt Brecht a intentionnellement placé son action au cœur des événements qui mettent le plus à vif l'âme populaire allemande. A côté des résonnances affectives, il y a les réactions des hommes d'Etat. C'est parce que le Brandebourg était redevenu un désert que Frédéric I^{er}, le Grand Electeur, y invita les huguenots français au lendemain de la *Révocation de l'Edit de Nantes* (1684). L'explication ne diminue en rien la générosité de l'accueil réservé par les Prussiens aux persécutés ; elle s'insère dans une politique familière aux souverains d'Europe Centrale. A défaut de mines d'or ou d'argent, à défaut de places de commerce, bref de capital accumulé, c'est l'homme et son travail qui procurent richesse et puissance guerrière. Le populationnisme des despotes éclairés trouve là ses meilleures motivations.

Conclusions

Les exemples qui viennent d'être esquissés ne prétendent nullement à l'originalité : ils s'efforcent de montrer les liens qui rendent solidaires état de la population, doctrines politiques, thèmes littéraires et artistiques, événements historiques tout court. Il importe donc d'intégrer l'explication démographique parmi les autres ; nullement de la privilégier, encore moins de succomber à un quelconque déterminisme démographique, voué à un échec aussi manifeste que ses devanciers en géographie ou en économie.

Le professeur saura donc distinguer les faits attestés et les hypothèses. Tel est le cas par exemple, à propos de la France révolutionnaire, nation où prédominent les classes « jeunes » et où la mobilité sociale s'accélère. Voilà deux caractères propices aux innovations : *explication* tout à fait générale, séduisante, mais qui tombe court là où un individu — Robespierre, Bonaparte — réussit à infléchir les destinées collectives. Par contre, il est de fait que la levée en masse d'un million d'hommes qui, en définitive, a sauvé la Révolution, n'a pu réussir que grâce à une population à la fois jeune et numériquement supérieure à ses voisines.

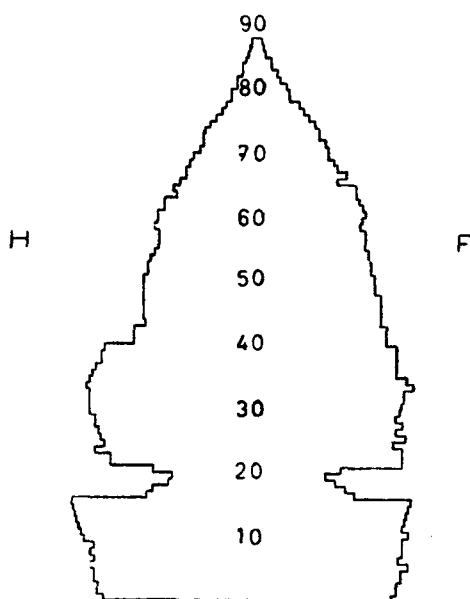
Ainsi, les cas les plus familiers sont déjà complexes. A fortiori faut-il proscrire les comparaisons abusives devenues si fréquentes sous la plume des journalistes, lesquels n'hésitent pas à loger à la même enseigne d'une « démographie galopante » le Moyen Age, la Russie tsariste et tous les « sous-développés » en vrac...

(13) Rapport du Conseil de Luxembourg, en date du 16 février 1636, publiée avec de nombreux autres témoignages plus cruels encore par J. SCHOETTER, *Etat du duché de Luxembourg pendant la guerre de Trente Ans*, dans *Annales de l'Académie d'Archéologie de Belgique*, t. XXXIII, p. 335-341, Anvers, 1876.

Proscrire aussi l'exotisme. Il est probable que certaines ethnies ottomanes ou chinoises du XV^e siècle seront un jour mieux connues que les sujets des ducs de Bourgogne. En attendant, sachons préférer un peu de concret vérifiable aux généralités hétéroclites de type excursionniste.

A cet effet, une seule ascèse : le retour aux ressources, l'usage des cartes, la comparaison des chiffres. Ne parlons de « ville-champignon » qu'après avoir tracé à la craie un segment de 3 cm. (les 30.000 habitants de Chicago en 1850) et un autre de 3,40 m. (les 3.397.000 en 1940). Inutile de citer les pertes de la guerre 1914-1918 si les élèves n'ont pas découvert les échancrures qui découpent

Fig. 1. — Pyramide des âges de la France en 1936.



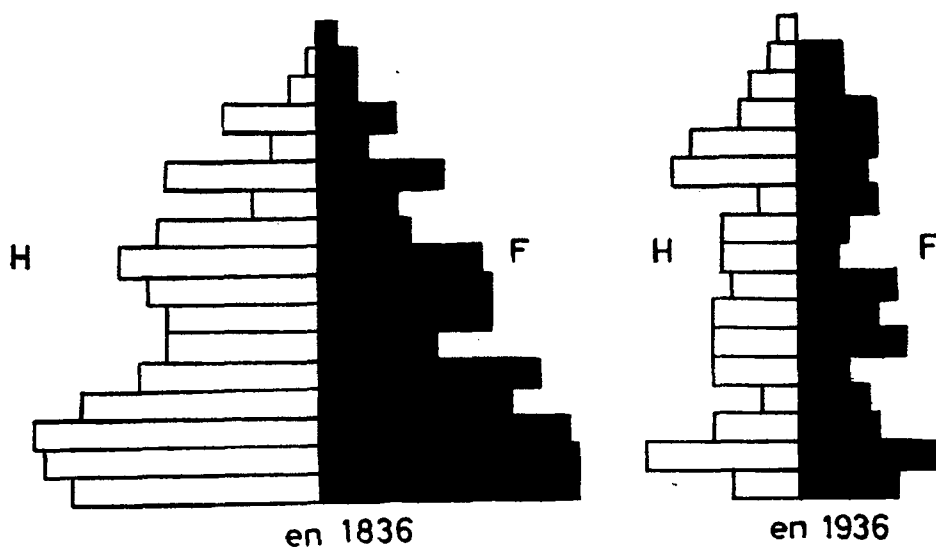
L'échancrure symétrique au niveau de la tranche d'âge de 20 ans résulte du déficit des naissances durant la guerre 1914-1918. Au niveau 65-66 se creuse encore un minuscule retrait provoqué par celle de 1870-1871.

Observer aussi, du seul côté des hommes (à gauche), les pertes militaires réduisant les contingents âgés de 40 à 50 ans. L'étroitesse de la base caractérise les populations menacées.

(D'après AD. LANDRY, *Traité de démographie*, p. 123-133, Paris, Payot, 1945.)

la pyramide des âges de la France (fig. 1). L'exode rural « restera pour de jeunes citadins une locution abstraite tant qu'un cas d'espèce n'aura pas été analysé. Comparons (fig. 2 a et b) deux pyramides d'un même village lorrain. A un siècle de distance, la même terre ne nourrit plus qu'une communauté réduite de moitié. Mais il y a plus grave : le profil atteste que les jeunes sont désormais en minorité ; ils ne suffiront plus à assurer la relève et se heurteront à de multiples difficultés : pas de diversité professionnelle, choix restreint lors du mariage, absence sur place du public minimum qui permet aux activités commer-

Fig. 2 — La dépopulation de Thélod (Meurthe et Moselle).



(D'après J. F. GRAVIER, *Paris et le désert français*, p. 49, Paris, Flammarion, 1958.)

ciales de subsister, à l'équipement scolaire de se développer, à la vie culturelle de s'épanouir. On saisit alors sur le vif le processus de domination qui s'organise au profit des grandes capitales... Exemple, entre mille, d'une pédagogie qui pourrait prendre appui sur les nombres, les graphiques, le calcul comme naguère elle s'est servie du document d'archives, de la coupure de presse ou de la caricature politique.

Pareil effort ne vaut-il pas d'être tenté puisqu'il prépare la nouvelle génération aux problèmes qu'elle aura à résoudre en 1980 : vieillissement démographique, équilibre régional, mobilité économique. S'entraîner à dominer une complexité croissante, telle est la directive qui s'impose dans les activités les plus diverses. Rien ne serait plus contraire à la marche actuelle des sciences que le maintien des cloisons étanches, la manie des explications à sens unique.

Sous ce rapport, l'histoire a un rôle irremplaçable. Encore faut-il qu'elle garde l'ambition d'être une discipline de synthèse.

Etienne HÉLIN

INFORMATION HISTORIQUE

LA MATIERE HISTORIQUE A L'ECOLE

Essai de Typologie (1^{ère} partie)

Généralités

Avoir une histoire est le propre de l'homme, affirme Emile LITRE. L'histoire, comme connaissance, répond à un acte d'intelligence spécifiquement humain par lequel l'individu tend à se situer par rapport aux hommes et aux choses, à travers le temps et l'espace. La progression de la connaissance historique entraîne une prise de conscience indissociable de la promotion culturelle de l'Humanité. Les mécanismes qui l'animent risquent hélas trop souvent de gripper en raison d'une excessive fragilité. Des précautions redoublées s'imposeront lorsqu'on s'adresse aux enfants et aux adolescents. Il est, en effet, essentiel d'adapter l'enseignement de l'histoire à l'âge et aux capacités intellectuelles des élèves : il ne doit être ni trop compliqué, ni trop simple, ni trop profond, ni trop superficiel (1). Il doit être juste et mesuré. Ce qui compte en matière d'éducation c'est l'ordre psychologique de l'élève et non l'ordre logique des spécialistes (2). Ou plutôt, celui-ci ne va plus sans celui-là. Tout le monde à dire vrai n'en est pas encore convaincu. Le problème pédagogique majeur de notre temps n'est-il pas, en dehors du cloisonnement des disciplines, le décalage entre la recherche (la science qui se fait), la science actuelle (ce que l'on sait) et l'enseignement, spécialement dans le secondaire. A ce dernier niveau, l'enseignement d'un professeur se définit de façon profonde par rapport à des problèmes généraux (concernant les élèves, les programmes, les méthodes, les buts de l'enseignement) et d'une façon plus superficielle par rapport à des habitudes, des procédés, un matériel didactique. Toutes choses très importantes, mais dont on peut user diversement sans que l'esprit de l'enseignement en soit changé (3). Bien plus importante certes, infiniment, est la matière elle-même :

(1) Cfr. C.P. HILL, *L'enseignement de l'histoire*, p. 20, Paris, UNESCO, 1953. — A. MARLIER, *Examen de conscience*, dans *l'Information historique*, t. 26, p. 39, Paris, 1964.

(2) R. BAZIN, *Les manuels de lettres en 197...*, dans *Cahiers pédagogiques*, n° 22, p. 52, Paris, 1960.

(3) En janvier 1964, à l'Institut national supérieur des Arts du spectacle, Michel TARDY, maître de travaux pratiques à l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud, estimait que l'acte pédagogique conservait l'empreinte de déterminations : 1° éthiques (déontologie), 2° sociales (psychisme individuel et collectif), 3° finalistes (but poursuivi), 4° épistémologiques (propres à la discipline), techniques (moyens d'enseignement), scientifique enfin, et surtout.

« Savoir comment enseigner, bien. Mais savoir quoi enseigner, mieux encore » (*). Les nombreux détracteurs de l'histoire⁽⁵⁾ reprochent à celle-ci des vues éti- quées, partielles et partiales, sans rapport avec les besoins et les préoccupations actuelles des individus. Reconnaissons que ces reproches sont surtout fondés sur la nature de l'enseignement dont on trouve le reflet dans les manuels de clas- ses. Il est évidemment facile d'opposer à ces critiques à courte vue les progrès les plus récents de l'histoire synthèse, de cette géohistoire postulée par Charles Morazé⁽⁶⁾ et que réclame le géographe Henri Baulig. Le malheur c'est que ces progrès ne s'introduisent que lentement dans les cours. Beaucoup trop lentement au goût d'un public exigeant excité par les moyens de communications de masse. Sans cesse nourrie, l'histoire ne cesse de s'enfler, en longueur, en largeur, en épaisseur. En longueur, à ses deux extrémités ; en largeur, par progressive incorporation de toutes les civilisations terrestres ; en épaisseur, par intégration de tous les domaines d'activités et de savoir qui, nécessairement, se résolvent dans l'histoire.

Elèves et professeur déploient des prouesses pour introduire ce surcroît d'informations dans des horaires pléthoriques. On procède par sélection, par découpage empirique, sinon arbitraire : « Ainsi, constate R. COUSINET⁽⁷⁾, l'his- toire apparaît morcelée, disparate, sans valeur culturelle. Les élèves ne font rien d'autre que d'apprendre par cœur et réciter des noms, des dates et des phrases toutes faites, et ceci, le plus souvent, à un âge où ils ne sont capables de s'y intéresser ni d'y rien comprendre ». Après la seconde Guerre mondiale, des voix s'élevèrent pour proclamer la nécessité de repenser l'histoire ensei- gnée⁽⁸⁾. Plus que jamais, la modification des conceptions de l'histoire impose un aménagement des méthodes et une adaptation de l'enseignement sous peine d'accroître le divorce et de réduire l'enseignement de l'histoire à un dérisoire épouvantail. Au stage de Sèvres de 1952, on souhaitait de faire de l'influence réciproque des différents foyers de civilisations, l'un des thèmes principaux de l'enseignement de l'histoire⁽⁹⁾. Trop d'aspects importants de l'histoire res- tent encore en dehors des programmes d'enseignement : les structures agraires

(4) P. LEUILLIOT, *L'enseignement de l'histoire*, dans R. COUSINET, *Leçons de pédagogie*, p. 100, Paris, 1950. — M. REINHARD, *L'enseignement de l'histoire*, p. 35, Paris, 1957. — F. DUYKAERTS, *Trois visages de l'histoire*, dans *Bulletin de l'A.H.Lg.*, fasc. VI, Liège 1964.

(5) Voir les déclarations solennelles de l'Académie des Sciences morales et politiques, celles des Inspecteurs généraux d'histoire de France, dans *Bulletin de la Société des profes- seurs d'histoire et de géographie de l'Ecole publique*, juillet 1963, p. 629-632, Paris, 1963. — Voir les protestations de la Fédération belge des professeurs d'histoire, juin 1963, de l'Asso- ciation des Historiens sortis de l'Université de Liège, 1963. — Voir aussi le colloque du Centre catholique des intellectuels français, *L'histoire et l'historien*, dans *Recherches et débats*, n° 47, Paris, 1964. — Voir encore G. DEZ, *Le rôle de l'histoire dans l'enseignement*, dans *Information historique*, t. 27, p. 85, Paris, 1965.

(6) *Trois essais sur histoire et culture*, dans *Cahiers des Annales*, Paris, Colin.

(7) *L'enseignement de l'histoire*, p. 72-73.

(8) Gabriel Monod, directeur de l'Enseignement du 2^e degré au Ministère de l'Educa- tion nationale de France, déclare en 1949 : « Il faut avoir le courage de repenser notre disci- pline pour penser en hommes neufs les problèmes de notre temps. » — Gabriel Michel s'exprime de même aux *Journées pédagogiques* de Nivelles, en 1952 : « Il faut avoir le courage de renverser les vieilles idoles, les anciens dieux, de repenser l'histoire. »

(9) Faire sentir les racines de la civilisation actuelle, ainsi que les composantes des civilisation antérieures, faire connaître les grands problèmes du monde actuel..., cfr. *Les Amis de Sèvres*, t. 12-13, p. 15, Paris, 1953.

dans leurs rapports avec l'évolution politique, le régime seigneurial aux temps modernes⁽¹⁰⁾, l'influence de la démographie sur le cours des événements⁽¹¹⁾, combien d'autres qu'il serait trop long d'énumérer. L'histoire des civilisations recouvre trop exclusivement l'histoire des idées, des arts, voire de la philosophie et des religions, parfois celle de la société au sens étroit. Il faut aujourd'hui y introduire l'histoire des sciences, l'histoire des techniques, l'histoire du travail sous peine de présenter de la civilisation une caricature vide de sens⁽¹²⁾. Qu'enseigner soit choisir, n'est que trop évident. Encore faut-il que ce choix ne soit pas arrêté une fois pour toutes. La seule habitude donnerait-elle aux choses enseignées leur valeur réelle ? Quel non-sens : et cependant ! Qu'on y réfléchisse : aux serfs « taillables et corvéables à merci », aux croisés « nobles et généreux » pourfendeurs des « fanatiques arabes » et aux autres merveilles de l'espèce, sans parler du vocabulaire dont l'imprécision ajoute à l'atmosphère incantatoire d'un passé dont le brouillard inspire finalement l'impression d'une inexorable perte de temps⁽¹³⁾.

Le goût de l'histoire existe cependant en tout individu. L'art de l'éducateur, de l'historien éducateur, serait de l'entretenir, de l'alimenter de nourritures franches et roborantes. Pour chaque niveau d'âge, serait retenu ce qui est assimilable par les élèves moyens. Le recours au concret, l'observation des manifestations actuelles de la vie sociale, économique, administrative, politique, à commencer par les données les plus élémentaires, les aideraient à découvrir les origines de notre présent⁽¹⁴⁾. Le cadre géographique s'élargirait à mesure de l'interférence avec leur histoire de celle des autres civilisations d'Orient, d'Afrique, du Nouveau Monde⁽¹⁵⁾. Au delà des contacts brutaux par lesquels les hommes apprenaient à se craindre, s'élevant au delà des méfiances et des partis pris, on ouvrirait alors l'esprit de l'élève aux problèmes politiques, sociaux, économiques, religieux, artistiques du Monde. Point d'apologie chauvine, point d'insidieux dénigrement : proclamer le mérite, souligner l'opprobre. Seul celui dont Rabelais disait : « Science sans conscience n'est que ruine de l'âme », pourrait blâmer d'inspirer par l'histoire l'amour de la paix, l'horreur de la guerre, d'évoquer la lutte des classes, de cultiver l'amour de la tolérance et de la liberté de penser, d'honorer les grandes créations de l'esprit humain. Le pédagogue ne pourrait s'y résoudre. Qu'on ne le taxe pas cependant de mépriser les devoirs de l'historien : la probité scientifique est inséparable d'un enseignement humaniste.

(10) I. DELATTE, *Le rôle des archives dans l'enseignement de l'histoire*, dans *Cahiers de pédagogie et d'orientation professionnelle*, t. 10, p. 26, Liège.

(11) M. REINHARD, *L'enseignement de l'histoire*, dans *Cahiers pédagogiques*, t. 12, n° 6, p. 38 et sv., Paris, 1957. — E. HELIN, *Démographie et enseignement de l'histoire*, cfr. ci-dessus, p. 5 et sv.

(12) Cfr. P. LEUILLIOT, *L'enseignement de l'histoire*, dans R. COUSINET, *Leçons de pédagogie*, p. 100, Paris, 1950.

(13) A. FONTAINE, *L'histoire utile et vivante*, p. 11, Braine-l'Alleud, 1953. — C. PETER HILL, *L'enseignement de l'histoire*, p. 20-21, Paris, 1953.

(14) Cfr. A. FREYDEIRE, *Sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire*, dans *L'information historique*, t. 21, p. 82-83, Paris, 1959. — M. REINHARD, *L'enseignement de l'histoire*, p. 34-35. — J. LEIF & G. RUSTIN, *L'enseignement de l'histoire*, p. 27-29. — Recommandation d'un stage récent de professeurs d'histoire en Grande-Bretagne, dans *Bull. de la Soc. des prof. d'histoire...*, t. 161, p. 509.

(15) Eviter les cloisonnements, montrer les interactions, tel est le vœu de M. DEFROMONT, le 22 nov. 1926 : cfr. *B.S.P.H.G.*, t. 181, p. 486, Paris, 1963.

D'autant plus nécessaire sera la coopération entre le savant et l'enseignant que l'histoire contemporaine est mal connue et l'histoire universelle bien trop vaste. Perplexité n'engendrant que stérilité, l'esprit lucide doit trancher, dans la sagesse assurément. Dans l'histoire universelle, chaque peuple pourrait occuper une place proportionnée à son apport matériel et culturel au patrimoine commun des hommes ⁽¹⁶⁾, quant à l'histoire contemporaine, fluide, trompeuse, polémique et cependant si prisée des élèves ⁽¹⁷⁾, elle enseignerait la nécessité de la prudence, le sens de la relativité, la curiosité critique, l'esprit de finesse interprétative. Elle aiderait ainsi, avec l'histoire universelle, à jeter entre les hommes des ponts, plutôt que des les rompre. En montrant qu'il existe une histoire de l'histoire ⁽¹⁸⁾ quel service ne rendrait-on pas à l'Humanité ?

Serait-il lui-même capable de connaître toute l'histoire, hypothèse douteuse, le sage renoncerait à la prétention de l'enseigner toute entière. L'histoire, cette science qui se fait, n'en restera pas moins présente à tout instant dans chaque chose. La mission de l'historien pédagogue sera de rendre conscient le mouvement de la connaissance historique. Il usera à cet effet de moyens d'approche dont chacun peut constituer en soi un objet particulier. Nous nous garderons bien de confondre chacun d'entre eux avec la totalité ⁽¹⁹⁾, l'expérience pédagogique implique cependant des options. Nous n'en blâmerons aucune pourvu qu'elles soient occasionnelles. Toute approche offre des avantages et des inconvénients qu'elle concerne un objet plus ou moins étendu soit dans l'espace

(16) Cfr. C. PETER HILL, *L'enseignement de l'histoire*, p. 22, p. 104, Paris, 1953.

(17) C. PETER HILL, *L'enseignement de l'histoire*, p. 106, 108. — *Teaching history*, pamphlet n° 23, p. 29-32, Londres, Ministère de l'Education, 1952. — Hésitant à parler encore d'histoire, depuis le début du siècle certains placent ce cours sous l'étiquette d'initiation civique, d'actualité, de *Zeitgeschichte*, de *social sciences*, etc.; cfr. Howard E. WILSON, *The fusion of social studies in Junior schools*, Cambridge (Mass.), 1933. — H. JOHNSON, *The teaching of history*, p. 78-85, 359, New-York, 1953. — T. SHIGEMATSU & K. UEDAS, dans *International Jahrbuch für Geschichts Unterricht*, t. III, p. 79-81, Brunswick, 1954.

(18) Ce que souhaitent les *Instructions officielles françaises* de décembre 1954; cfr. *Farde documentaire*, n° 113, p. 13, Paris, I.P.N., 1962; ainsi que J. JOHNSON, *The teaching of history*, p. 340. — On méditera ces réflexions de Ludwig BEUTEN: « Qui examine le développement de la science, s'émeut toujours de voir qu'à une époque déterminée prédominent un certain nombre de questions et un nombre limité de méthodes, qui seront peut-être remplacées par d'autres après peu de temps. Pas plus que n'importe quel homme, le savant ne dispose d'un nombre infini d'idées directrices et de possibilités. La raison en est que la science consiste en un dialogue. Le dialogue n'est possible que si les interlocuteurs parlent du même objet et emploient les mêmes concepts. Or, l'individu choisit parmi les méthodes possibles. Il se laisse empoigner par des problèmes. Dans les relations multiples qu'il entretient avec son temps, avec ses collègues, avec sa génération, il est lui-même voué seulement à son travail et à sa méthode », *Gesammelte Schriften zur Wirtschafts- und Sozialgeschichte*, Böhlau, Graz, 1963.

(19) « Attentive au caractère singulier de l'événement, l'histoire doit se préoccuper de le comprendre dans sa richesse et sa totalité. Ce caractère, qui n'est pas moins essentiel à sa définition que le premier, paraît à certains menacé par la décomposition de l'histoire en spécialités parallèles de plus en plus isolées, attentives chacune à tel ou tel type de facteur, qui tend naturellement à se considérer comme privilégié... Il faut réagir contre le démembrement de l'histoire en histoires particulières... Il faut maintenir la légitimité d'une histoire générale... Une histoire générale ainsi conçue est la véritable histoire, — toutes les autres lui étant subordonnées comme à leur fin », H. I. MARROU, *Théorie et pratique de l'histoire*, dans *Revue historique*, t. 233, p. 169-170, Paris, 1965.

(géographique), soit dans le temps (chronologique), soit dans la matière de l'histoire.

I. — Les divisions géographiques de l'histoire

Trois cercles concentriques se superposent ici, dont la faveur a fréquemment varié :

- 1° l'histoire universelle,
- 2° l'histoire nationale, y compris le nouveau nationalisme des blocs,
- 3° l'histoire locale.

L'histoire nationale, héritière en Europe des préoccupations politiques du XIX^e siècle, conserve une place en vue dans nos écoles. Depuis la fin de la 1^{re} Guerre mondiale, a cheminé la notion que « nos enfants ne doivent pas avoir l'idée que, une fois la frontière passée, ils rencontreront des ennemis dont les intérêts contredisent les leurs »⁽²⁰⁾. Toutefois cette tendance à l'universalisme n'implique pas une évasion des réalités concrétisées par le cadre local. Ces trois perspectives coexistent et demandent qu'on s'y arrête successivement.

1° L'HISTOIRE UNIVERSELLE :

Rendre le monde social intelligible consiste à saisir, partout où elles se trouvent, les influences des autres peuples. En donnant aux élèves le sens de la complexité et de la relativité des choses humaines, on les habituera du même coup à se défier des explications simplistes, partielles et donc partiales⁽²¹⁾. « Etudier l'histoire, c'est apprendre à dépasser l'individu et le partiel pour percevoir l'ensemble et la totalité. ...La seule histoire véritable qui ne peut se faire que par entraide est l'histoire universelle... Plus que toute autre l'erreur historique procède trop souvent de l'obstination dans une vérité partielle, de son élévation à l'absolu... Ne cherchons pas la vérité ailleurs que dans la lumière que chaque histoire nationale doit recevoir de la compréhension de toute l'histoire humaine ». Ainsi s'exprimait à Sèvres, en 1951, Monsieur J. TORRES BODET, premier directeur général de l'UNESCO⁽²²⁾, et il poursuivait : « Mais il importe pour cela que l'histoire telle qu'elle est enseignée replace la vie de la nation dans le contexte de l'évolution de l'humanité, que les peuples y soient autre chose que des adversaires ou des comparses ; qu'ils soient, pleinement, des égaux, des frères ». « Hélas, déplorait-il, il faut l'avouer sans fard, quelle sorte d'histoire a-t-on trop souvent enseignée aux enfants ? »⁽²³⁾.

(20) Akira OSSAWA, *L'enseignement de l'histoire au Japon*, dans *Esprit international et enseignement de l'histoire*, p. 154-155, Paris, 1922.

(21) Maurice EYMARD, *Enseignement de l'histoire*, dans *Cahiers pédagogiques*, t. XII, n° 6, p. 28-29, Paris, 1957.

(22) *Les Amis de Sèvres*, t. 10-11, 19 juillet 1951.

(23) « Trop d'enfants (on pourrait y joindre la majorité des adultes) voient encore les citoyens des autres pays tels que les décrivent leurs manuels : les Turcs l'épée à la main, les Vikings prêts à égorger, les Ethiopiens sauvages » ; Conclusions du stage d'histoire de Sèvres de 1952, dans *Les Amis de Sèvres*, t. 12-13.

Etendre l'histoire à l'humanité toute entière n'est pas une vue nouvelle. Au XVII^e siècle, Pierre NICOLE, le pédagogue de Port-Royal, conseillait de donner aux élèves « une idée générale de l'histoire universelle des diverses monarchies et des principaux changements qui sont arrivés depuis le commencement du Monde... »⁽²⁴⁾. L'idée revint après la Première conflagration mondiale. En 1922, F. J. GOULD, représentant du Royaume-Uni à la Conférence de la Société des Nations sur *L'Esprit international et l'enseignement de l'histoire*, affirmait : « Créer un sentiment d'amitié universelle, tel est aujourd'hui le premier devoir de l'éducateur dans tous les pays ». « Au point où sont les affaires humaines, précisait-il, l'histoire doit être universelle, elle doit englober les histoires nationales et offrir un intérêt pour le monde entier »⁽²⁵⁾. Elargir l'imagination des élèves, étendre leurs sympathies, démontrer l'interdépendance des nations, découvrir les causes déterminant leurs évolutions divergentes, telles doivent être les préoccupations des professeurs d'histoire, estime-t-on alors⁽²⁶⁾.

Il fallut toutefois en arriver au péril atomique pour constater avec Marcel Reinhard, que l'universel n'est pas dans le passé mais dans l'avenir, c'est-à-dire en fait dans l'actuel. La multiplication des contacts de tout genre, l'amélioration des techniques de recherche et des moyens de diffusion confèrent à l'époque contemporaine un caractère mondial certain⁽²⁷⁾. Les vœux se multiplient, appelant à « la communion universelle du genre humain »⁽²⁸⁾, à la compréhension « du monde entier »⁽²⁹⁾. Des marxistes confirment que « l'historien doit démontrer la possibilité de la communication entre les hommes »⁽³⁰⁾, des chrétiens découvrent « que la civilisation occidentale ne joue qu'un rôle partiel et fugace dans l'histoire de l'homme et qu'une histoire complète n'existe que si l'on met en ligne les autres grandes civilisations »⁽³¹⁾. Arrêtons-nous et songeons, en praticiens de l'enseignement, aux réalités quotidiennes de l'école. André Puttemans estimait que, dans l'enseignement secondaire, il fallait « se contenter d'attirer l'attention des élèves sur l'interdépendance très étroite des différentes civilisations humaines... et leur signaler que notre civilisation occidentale est une grande civilisation parmi une demi-douzaine d'autres ». Il doute cependant qu'il soit « possible de faire comprendre à des jeunes gens de moins de 18 ans les caractères essentiels des peuples et des civilisations de l'Orient

(24) I. CARRÉ, *Les pédagogues de Port-Royal*, Paris, 1887.

(25) *L'enseignement de l'histoire auxiliaire de l'éducation en vue de la ligue de l'Humanité*, dans *Esprit international et Enseignement de l'histoire*, p. 217, Paris, 1922.

(26) N. SMITH, *The teaching of history in schools*, dans *History*, t. VIII, p. 192-193, Londres, 1923.

(27) M. REINHARD, *L'enseignement de l'histoire*, p. 107-108, Paris, 1957. — M. BENDISCIOLI & R. BERARDI, *L'insegnamento della storia*, p. 88, Florence, 1963.

(28) L. MEYLAN, *Humanités et personnes*, p. 141, Neuchâtel, 1944.

(29) E. LABROUSSE, *L'Enseignement de l'histoire*, dans *Cahiers pédagogiques*, t. XII, n° 6, p. 6-7, Paris, 1957.

(30) « Notre enseignement est beaucoup trop centré sur les problèmes propres à notre civilisation ; il faut l'ouvrir toujours davantage aux problèmes des autres civilisations » ; cfr. W. KULA, *L'objectivité historique et les valeurs*, dans *L'histoire et ses interprétations*, p. 173, Paris, 1961.

(31) J. LALOUP, *Le sens de l'histoire dans les humanités*, dans *Etudes classiques*, t. 24, p. 374, Namur, 1956.

asiatique ou de l'Afrique noire » ⁽³²⁾. Il résume assez bien de la sorte les opinions exprimées par des personnes aussi distantes par les préoccupations que les pédagogues américains ⁽³³⁾ et un savant comme Edouard Perroy ⁽³⁴⁾. Mais n'est-ce pas là un refus bien catégorique, produit d'un certain malthusianisme de l'éducation historique ⁽³⁵⁾ ? Nos adolescents sont-ils mieux aptes à comprendre la mentalité propre à la famille antique ou à notre féodalité médiévale ? Tente-t-on réellement de la leur faire saisir ? Commençons donc par balayer devant notre porte. Regardons ensuite chez le voisin. Une fois franchi le mur des préventions et surmonté l'obstacle des craintes respectives, combien donc ne se révèlent pas entre les peuples d'analogies et de domaines communs ? Au niveau élémentaire certainement. Or il est constaté que « une formation historique, même élémentaire, peut développer chez l'enfant des qualités et des attitudes mentales qui favorisent la compréhension internationale » ⁽³⁶⁾. Certes, on peut croire que la difficulté d'enseigner l'histoire des nations croît avec leur éloignement ⁽³⁷⁾. Mais cette affirmation est-elle encore aussi solide en 1965 qu'il y a dix ans alors que Marcel REINHARD la proclamait ? A chaque seconde les télécommunications ne nous renseignent-elles pas sur les cinq continents ? Or, les contacts ne sont pas unilatéraux ni les réactions toujours profitables aux Occidentaux. La lutte qui opposait entre elles les classes d'une même société locale, régionale ou nationale, affecte maintenant entre elles les nations : les pauvres se cabrent devant les riches. Un adolescent apprend ainsi par la seule vertu de l'information quotidienne cette leçon que négligent trop d'hommes politiques : la pauvreté d'un seul pays est une menace pour la paix de tous ⁽³⁸⁾. L'Histoire aurait pu nous l'apprendre à meilleur compte, grâce à l'école.

(32) Compte rendu de *Histoire de l'Europe et du génie européen*, dans *Histoire et enseignement*, t. IX-X, p. 105, Louvain, 1960.

(33) H. JOHNSON constate qu'aux U.S.A. les conditions favorables à la compréhension des autres peuples et civilisations ne sont pas réalisées. Il dénonce d'ailleurs les efforts déployés pour entraver l'étude intelligente de l'histoire ; *Teaching of history*, p. 125, 128, New-York, 1952.

(34) *Enseignement de l'histoire*, dans *Cahiers pédagogiques*, t. XII, n° 6, p. 9, Paris, 1957.

(35) Chargé par l'Unesco de rédiger des instructions à l'intention des maîtres d'histoire pour aider à la compréhension internationale, C. PETER HILL, qui n'a rien d'un « bigot ni d'un fanatique » cependant, ne voit d'évolution que sous l'impulsion des Occidentaux ; cfr. *L'enseignement de l'histoire, Conseils et suggestions*, p. 104-106, Paris 1953. — On ne lira pas sans en éprouver le piquant les propos du *Guide de l'enseignant européen* évoquant l'Europe chrétienne en lutte contre l'Infidèle, proclamant l'unité de la civilisation européenne, saluant la Contre-Réforme catholique, négligeant modestement les faits du colonialisme et concluant pour finir : « Il ne s'agit aucunement d'une idéologie imposée par la répétition de slogans, mais de faits que l'élève doit être mis à même de constater » ; cfr. *ibidem*, p. 40-42, Genève, 1958.

(36) C. PETER HILL, *L'enseignement de l'histoire*, p. 11, Paris, 1953.

(37) M. REINHARD, *L'enseignement de l'histoire*, p. 104-105, Paris, 1957.

(38) Stephen SURREY, *La tâche du professeur : le contact au niveau de sa classe*, dans *L'actualité internationale dans l'enseignement secondaire*, 4^e conf. de l'Association du Traité atlantique, p. 29-31, Strasbourg, 1962.

Découvrir le Monde dans son unité, mais aussi dans sa diversité⁽³⁹⁾, dans sa complexité, dans son devenir : voilà l'objet d'un enseignement soucieux de réalité. La multiplication des angles de vue donnera une garantie supplémentaire de probité⁽⁴⁰⁾ : « Un enseignement réaliste vaut mieux pour dénoncer la guerre que je ne sais quel silence »⁽⁴¹⁾. On s'accorde de plus en plus à l'admettre⁽⁴²⁾, non sans repentir cependant⁽⁴³⁾. Le premier devoir d'un professeur d'histoire est d'être un interprète, non un avocat⁽⁴⁴⁾. La cause de la solidarité internationale se défend bien seule si le cours est objectif et le maître clairvoyant. L'idéal universel ne gagnera rien par l'amputation ni la stérilisation, il s'épanouira au contraire dans l'affrontement courageux avec les questions les plus pénibles. Il serait malhonnête de recommander à l'historien enseignant de ne pas aborder les questions contentieuses : 75 % des nouvelles internationales le sont, sans parler des problèmes politiques internes ou externes des cinquante

(39) L'unification constatée de la civilisation exclut l'idée d'une radicale séparation entre les civilisations, mais le contact plus intime entre les civilisations rend plus aigüe la conscience de tout ce qui les distingue ; cfr. R. ARON, *L'histoire et ses interprétations*, p. 46, Paris, 1961.

(40) « Ce n'est pas la déformation systématique de l'histoire qui est dangereuse, mais aussi la déformation involontaire résultant d'une erreur de perspective » ; G. PANCHAUD, professeur à l'Université de Lausanne, au Stage international de Sèvres, en 1951.

(41) M. REINHARD, *L'enseignement de l'histoire*, p. 102, Paris, 1957.

(42) « A tout enseignement de l'histoire qui entretient des ignorances, cultive des étroitesse, alimente les mauvaises passions de l'injustice ou de la haine, va-t-il s'agir de substituer un enseignement qui tairait les faiblesses, les mauvais succès, les hontes et les crimes des hommes pour se faire l'auxiliaire des *bonnes causes*, l'inspirateur des solidarités les meilleures ? Non certes ! L'histoire veut être respectée ! » Ainsi s'exprimait H. REVERDIN en 1922 ; cfr. *L'esprit international et l'enseignement de l'histoire*, p. 7. — En 1953, le Conseil de l'Europe spécifiait : « L'enseignement historique ne peut en aucun cas se mettre au service d'une propagande quelle qu'elle soit, il n'y a pas à démontrer la grandeur d'une race, d'un peuple, d'une religion, d'un continent, et c'est en refusant toute compromission avec les causes éphémères qu'il peut seulement faire œuvre durable ; les propagandes changeant de sens selon les directives des gouvernements, mais un esprit formé à la vérité peut et peut seul résister à leur emprise. Ce n'est pas une contre-propagande qui peut faire obstacle, c'est la résistance de l'esprit critique que l'enseignement de l'histoire contribue singulièrement à former. Les régimes autoritaires ne s'y trompent pas et cet enseignement est un de ceux qu'ils cherchent toujours avec le plus de constance à mutiler ou à pervertir » ; cfr. Document Exp./Cult. (53), 33 rev., p. 24, du Conseil de l'Europe à Strasbourg.

(43) On ne peut admettre la prétention d'Aristide BRIAND souhaitant d'enseigner aux enfants « à rechercher ce qui unit les peuples plutôt que ce qui les divise » ; cfr. L. VERNIERS, *L'enseignement de l'histoire*, p. 22-23, Bruxelles, 1936. — « De toute évidence, il serait regrettable, dans l'enseignement de l'histoire, de déformer celle-ci, de travestir les faits de masquer les événements réels derrière une brume rose », constate beaucoup plus sagement le *Rapport final du stage de l'UNESCO, à Bruxelles, en 1958*, p. 5 bis.

(44) « Nul professeur digne de ce nom n'acceptera jamais de faire servir l'enseignement de l'histoire à la propagande européenne, pas plus qu'à aucune autre propagande... ». décrète le *Guide européen de l'enseignement* ; cfr. p. 31-32, Genève, 1958. — Les contradictions de cet ouvrage, convaincu de la *communauté de destinée de l'Europe*, ne manquent pas de piquant ; cfr. *Ibidem*, p. 69 : « Est-il bien indiqué, se demande L. GUILLAUME, de vouloir créer, non sans virtuosité, un sentiment européen particulariste ? » ; cfr. *L'enseignement de l'histoire dans le cycle supérieur des humanités*, dans *Education*, n° 55-60, Bruxelles, 1959.

dernières années⁽⁴⁵⁾. En contrepartie, tout professeur d'histoire devrait savoir traiter de manière scientifique et objective un sujet qui en lui-même est matière à controverses⁽⁴⁶⁾.

Cette recommandation vaut aussi pour les auteurs de manuels. Le professeur hindou Kaidâs Nag adressait, en 1922, à la S.D.N., le vœu de voir rédiger des manuels où l'histoire prendrait assise sur la sociologie⁽⁴⁷⁾. En 1926, une circulaire de Camille Huysmans, ministre belge de l'Instruction publique, bannisait des établissements scolaires les ouvrages prêchant la haine entre les races et entre les peuples⁽⁴⁸⁾. A leur congrès de Strasbourg, la même année, les instituteurs français décidaient de « supprimer ou d'atténuer dans les livres scolaires les passages pouvant semer parmi la jeunesse d'un pays les germes d'une incompréhension essentielle à l'égard des autres peuples »⁽⁴⁹⁾. On sait ce que les régimes fascistes appliquèrent de ces généreuses initiatives⁽⁵⁰⁾. L'UNESCO, le Conseil de l'Europe, les accords culturels bilatéraux, nombre d'organismes privés ou publics, s'occupent depuis la fin de la seconde Guerre mondiale d'extirper de l'enseignement les erreurs et les fausses vérités historiques⁽⁵¹⁾. Leurs initiatives ne sont pas stériles puisque, en juin 1964, le gouvernement des Pays-Bas a été amené à formuler des excuses à propos de l'utilisation dans un concours officiel néerlandais d'un texte d'histoire belge jugé offensant pour la Belgique⁽⁵²⁾. Ce n'est qu'un exemple, il y a en a d'autres⁽⁵³⁾. Cependant, malgré de fréquents rappels, notamment à l'UNESCO⁽⁵⁴⁾, il manque hélas toujours aux écoles ce manuel international de l'enseignement de l'histoire

(45) On n'ignore pas les manipulations subies par les manuels et les traités d'histoire fascistes, nazis. Quant aux éditions successives de l'histoire du Parti communiste russe, elles soulèvent l'hilarité.

(46) *L'actualité internationale dans l'enseignement de l'histoire*, 4^e conf. sur l'enseignement de l'Association du Traité atlantique, Strasbourg-1962, p. 8, Londres, 1962.

(47) Voir les vœux de la S.D.N., en 1922, dans *Esprit international et enseignement de l'histoire*, p. 67-69, Paris, 1922.

(48) L. JEUNEHOMME, *Pédagogie en cours*, t. II, p. 200-201, Liège, s.d.

(49) Cfr. Georges LAPIERRE, *Les manuels d'histoire*, dans *Encyclopédie française*, t. XV, p. 443, Paris, Larousse.

(50) On lit dans *Mein Kampf*: « La mission d'un Etat national est de faire écrire, enfin, une histoire mondiale où la question de race sera élevée au rang de facteur dominant » ; A. HITLER, *Mein Kampf*, p. 468-473, Berlin, 1933.

(51) Voir à ce propos les travaux de l'*Internationale Schulbuch Institut* de Braunschweig, et tout récemment les documents de travail du *Colloque d'histoire d'Elseneur* (1965), patronné par le Conseil de l'Europe (Strasbourg). Cfr. *Cahiers de Clio*, fasc. 7, p. 69-73, Bruxelles, 1966.

(52) Les journaux belges du 10 juin 1964, commentant la question parlementaire du député Emile Jeunehomme.

(53) Il est réconfortant de constater que même une institution comme l'*Association du Traité atlantique* souligne le devoir de respecter la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, dénonce le danger des arguments fondés sur l'exaltation des œuvres humaines, confirme la nécessité de replacer les choses dans leur contexte mondial, proclame la devise : *Audi partem alteram...* ; cfr. *L'actualité internationale dans l'enseignement secondaire*, 4^e conférence du Traité de l'Atlantique, Strasbourg, 1962, passim, Londres, 1962.

(54) Lors de la session plénière de l'UNESCO, à Paris, en 1964 encore, le représentant de la Belgique a évoqué le problème de la mise sur chantier d'un aide mémoire commun, sans succès. Il y a loin de l'idée à l'application. Voir sur cette matière les *Bulletins d'informations* de l'UNESCO.

qu'en 1931 déjà réclamait J. L. Claparède⁽⁵⁵⁾. L'esprit nationaliste n'est pas mort, l'esprit chauvin même, mais faut-il nécessairement les confondre avec l'esprit national ?

2° L'HISTOIRE NATIONALE :

Nombreux sont les pédagogues pour qui l'essentiel du cours d'histoire repose sur l'histoire nationale, soit par obligation dans le cadre des programmes officiels⁽⁵⁶⁾, soit par conviction personnelle. Ils se réfèrent tantôt à la notion de nation⁽⁵⁷⁾, tantôt à la notion de patrie⁽⁵⁸⁾, tantôt à l'une et à l'autre⁽⁵⁹⁾. Cette dernière attitude résulte à coup sûr d'une certaine confusion des valeurs. Que faut-il entendre, en effet par sentiment national, que faut-il entendre par patriotisme ? Peut-on confondre l'un et l'autre ? Le sentiment national repose sur le patriotisme. Le premier tend à recouvrir le second, mais il n'est pas toujours possible de les confondre. Au départ : la patrie au sens génétique et familial du terme. On sait le processus, à peine entamé dans certaines régions, qui provoqua le passage du clan à la tribu, de la tribu à la nation, et plus loin encore. La fusion, généralement voulue par un nombre limité d'individus dynamiques, se réalisa souvent dans les faits avant de pénétrer dans les esprits. Il s'ensuit que du patriotisme, considéré comme le sentiment d'appartenir à une même famille, à une même milieu nourricier et protecteur, au nationalisme, extension de ce sentiment à une société où les liens biologiques sont moins évidents, s'étagent une multitude de degrés fortement enracinés même à l'intérieur d'un groupe social apparemment homogène. En chaque endroit, il est clair que le patriotisme est né et s'est développé dans des

(55) *L'enseignement de l'histoire et l'esprit international*, Paris, 1931.

(56) Le contenu de ces programmes a été ventilé par les soins de l'O.N.U. et a fait l'objet d'une publication : *Etude comparative des programmes d'histoire...*, Paris, UNESCO, 1952.

(57) « Chaque nation doit en premier lieu faire connaître et localiser les faits de l'histoire qui intéressent son propre développement national » ; L. JEUNEHOMME, *Pédagogie en cours*, t. II, p. 201, Liège, 1936. — « L'histoire d'Angleterre est capable de procurer la conscience historique » cfr. H. DUNHELM, *The gift of historical thinking*, dans *History*, t. X, p. 6, Londres, 1925 ; Idem, E. A. FULTON, *Some stages in historical understanding*, dans *History*, t. XII, p. 133, Londres, 1927. — Pour la France, cfr. H. GOSSOT & F. BRUNOT, *De l'enseignement du 1er degré*, p. 128. — Même constatation auprès des instances internationales : Stage d'histoire de 1952 à Sèvres, dans *Les Amis de Sèvres*, t. 12-13, p. 12-13. — C. PETER HILL, *L'enseignement de l'histoire*, p. 81-82, Paris, 1953.

(58) « L'histoire comme branche d'enseignement est liée à la patrie » ; J. JONGE & J. MOURIK, *o.c.*, p. 25. — « Dans les classes inférieures il convient d'orienter les enfants vers l'histoire de la patrie ; V. DENKERS, *Vernieuwing van het geschiedenis onderwijs*, p. 25-28. — « Le but principal de l'enseignement de l'histoire est de donner aux élèves une connaissance des faits essentiels de la vie de leur patrie... pour assimiler les principes de la morale communiste » ; J. JERSAK, *Pour une nouvelle conception de l'enseignement de l'histoire à l'école d'enseignement général*, dans *Pedagogika*, t. 10, p. 45-60, Prague, 1960.

(59) A partir de 1952, au Japon, le gouvernement rétablit un cours d'histoire nationale fondé sur les gloires nationales pour plaire à la fraction conservatrice de la majorité, et sur le patriotisme pour satisfaire l'aile radicale ; cfr. T. SHIGEMATSU & K. UEDA, *Historical education in elementary and junior high school*, dans *Internationale Jahrbuch für Geschichtsunterricht*, t. III, p. 75-76, Braunschweig, 1954.

conditions et des temps différents⁽⁶⁰⁾. Comme expression de la nation les gouvernements veillèrent toujours davantage à la formation et au développement d'un esprit national conforme à leurs ambitions. Ce n'est pas par hasard que l'enseignement de l'histoire a fait son bond le plus grand au XIX^e siècle, celui du réveil des nations. « Tout peuple doit puiser dans son sein l'essentiel de sa culture », écrivait Alexandre Vinet, en 1824, dans le *Nouvelliste*⁽⁶¹⁾. Depuis 1861, et pendant un demi siècle, le cours d'histoire eut en Italie où le phénomène est particulièrement typique, une fin dynastique, nationale et libérale, tout ensemble⁽⁶²⁾. En 1911, le prince von Bulow préconisait de faire du cours d'histoire l'élément essentiel de la formation civique du jeune Allemand⁽⁶³⁾. Tolstoï regrette de ne pouvoir enseigner l'histoire à l'école primaire sans en faire une sorte de conte de fée flattant le sentiment national⁽⁶⁴⁾. Le patriotisme, qualité raisonnable et nécessaire de l'homme social, du citoyen⁽⁶⁵⁾, débouchait sur un nationalisme passionnel et aberrant. On lira avec étonnement le récit des querelles soulevées dans le monde des historiens belges par les luttes de politique intérieure nationale⁽⁶⁶⁾. Loin de grandir les nations, cette rhétorique ne pouvait que leur gâter la cervelle⁽⁶⁷⁾. On connaît les ravages que peut exercer aujourd'hui encore cette outrance, malgré les mises en garde de l'entre-deux-guerres⁽⁶⁸⁾ et d'après 1945 ; force est au porte-parole de l'UNESCO de reconnaître : « Jusqu'ici, dans l'enseignement, la vérité historique a souvent été sacrifiée aux intérêts de l'orgueil national et l'histoire a souvent été déformée au bénéfice de l'émotion patriotique »⁽⁶⁹⁾. Le mal court toujours, tant est solide le conditionnement de l'enseignement élémentaire, auquel le secondaire emboîte le pas d'ailleurs, par

(60) Bernard GUENÉE, *L'histoire en France à la fin du Moyen Age*, dans *Revue historique*, t. 232, p. 348, Paris, P.U.F., 1964.

(61) N° 16.

(62) M. BENDISCIOLI & R. BERARDI, *L'insegnamento della storia*, p. 65, 86-87, Florence, 1963. — Cfr. pour la France M. REINHARD, *L'enseignement de l'histoire*, p. 82-83, Paris, 1957.

(63) H. JOHNSON, *Teaching of history*, p. 350, New York, 1952.

(64) *Œuvres complètes*, éd. STEEK, t. XIII, p. 446, Paris, 1905.

(65) Voir ce qu'en dit M. REINHARD, *o.c.*, p. 85-86.

(66) Cfr. F. VERCAUTEREN, *Cent ans d'histoire nationale en Belgique*, p. 165-206, Bruxelles, 1959.

(67) M. BENDISCIOLI & R. BERARDI, *o.c.*, p. 86-87. — A. Hitler recommandait d'élever l'enseignement au dessus du niveau d'un exposé objectif et technique pour enflammer l'orgueil national par des exemples éclatants ; *Mein Kampf*, p. 468-473, éd. 1933.

(68) En 1922, l'ex-principal de Mahenda College, de Galle (Ceylan), Kâlidâs Nag déclare : « Si l'histoire doit rester le témoin véritablement impartial de l'humanité, il faut qu'elle soit purifiée de ses lamentables préjugés nationaux » ; *L'esprit international et l'enseignement de l'histoire*, p. 63, Paris, 1922. — En 1931, Jules Destrée, ex-ministre de l'Instruction publique belge, dénonce les appréciations haineuses émaillant les manuels scolaires : « préparation inconsciente à tous les entraînements nationalistes... Ce faux et dangereux nationalisme qui ne se contente pas de prêcher l'amour de la patrie, mais ne le comprend que sous la forme de la haine de l'étranger » ; cfr. *LE SOIR*, du 5 septembre 1931. — L. VERNIERS, *L'enseignement de l'histoire*, p. 24. Dans sa lettre au Roi, de 1912, le publiciste wallon, déjà, écrivait ces lignes accusatrices contre les Flamands : « Ils nous ont pris notre passé. Nous les avons laissé écrire et enseigner l'histoire de la Belgique, sans nous douter des conséquences que les traditions historiques pouvaient avoir sur le temps présent... Aujourd'hui nous commençons à apercevoir l'étendue du mal... » ; cfr. F. VERCAUTEREN, *o.c.*, p. 204.

(69) C. PETER HILL, *L'enseignement de l'histoire*, p. 11, Paris, 1953.

inertie. Combien proche de nous sont ces amères constations de R. Cousinet. Elles datent de 1922 cependant : « L'habitude de faire intervenir sans cesse les noms de pays, de dire par exemple aux enfants que la France a déclaré la guerre, que l'Espagne a signé un traité, et ainsi de suite, contribue à aggraver cette illusion et à faire croire que le pays tout entier participait à ces entreprises faites en dehors de lui et souvent contre lui. » « De même que les enfants croient volontiers que les peuples dans le passé avaient l'esprit (et leur temps) uniquement occupé des actes de leurs princes, de même ils imaginent aussi que ces peuples n'avaient entre eux d'autres rapports que la guerre et n'entraient en relation que pour se massacrer. Tant on a soin de partout exalter le sentiment national (que l'on déclare inné, et qu'on se donne tant de peine pour former), et de laisser ignorer aux enfants les circonstances innombrables par lesquelles des gens n'appartenant pas au même pays ont par le commerce, l'industrie, les lettres, les sciences, coopéré et travaillé au bien commun. De là chez tous les peuples cette haine de l'étranger, de l'étranger qu'on n'a jamais fait paraître devant les enfants sur la scène de l'histoire qu'au moment où il prenait les armes, et comme s'il les prenait volontairement et consciemment » ⁽⁷⁰⁾

Mais il n'est pas envers l'extérieur seulement que l'histoire nationale présente des dangers. Elle peut accentuer une solidarité fallacieuse entre le présent et le passé, escamoter des différences historiques, refléter la ou les tendances dominantes de l'époque. L'histoire nationale est pluraliste, l'enseignant se doit d'en montrer les divergences. Il en acquerra d'autant plus d'autorité, ensuite, pour confirmer la force d'un caractère national prépondérant. Montrer les conflits, en exposer les solutions, les situer dans un ensemble contribue à une compréhension plus profonde de l'unité nationale ⁽⁷¹⁾. L'histoire homogène, une et individuelle, ne satisfait plus. Dans chaque Etat l'histoire se lie au contraire à celle des Etats voisins en raisons des variations historiques de frontières, de la perméabilité des civilisations ⁽⁷²⁾. Pierre de Coubertin, à l'article 8 de la Charte fondamentale de l'enseignement nouveau, inscrivait : « Aucune période d'histoire nationale ne doit être étudiée sans référence aux événements concomitants de l'histoire universelle » ⁽⁷³⁾. Il est souhaitable de rejeter la tradition qui, en cette matière, accorde la place de choix aux nations qui ont le plus de rapports visibles avec l'histoire nationale : « C'est là, observe Marcel Reinhard, où l'anachronisme sévit presque inconsciemment dans l'esprit des élèves : ils mettent

(70) *Les principes du travail historique*, dans *L'esprit international et l'enseignement de l'histoire*, p. 103-104, Paris, 1922.

(71) M. REINHARD, *L'enseignement de l'histoire*, p. 88-89, 92.

(72) *Ibidem*, p. 86-87. — C. PETER HILL, *L'enseignement de l'histoire*, p. 24, Paris, 1953. — Aux journées d'histoire de Tournai, en 1957, l'inspecteur R. Waeyenbergh critique la conception nationaliste des manuels belges qui limitent les frontières de la Belgique aux bornes de 1831. Ils présentent une histoire de Belgique unifiée, simplifiée à l'excès, où, comme sur les images d'Epinal, le Belge se détache sur un fond d'épopée, comme étant l'éternel combattant de la liberté. M. Grosjeanne reproche aux manuels français de négliger les particularités historiques du Nord de la France ; cfr. *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie des écoles publiques*, n° 153, p. 138-139, Paris, 1958.

(73) Une mise en garde semblable sous la plume de C. PETER HILL, *L'enseignement de l'histoire*, p. 60-61, 83, Paris, 1953. — Il précise : « L'étude de l'histoire de quelques petits pays... pourrait développer considérablement l'impartialité de jugement et l'esprit de tolérance », *ibidem*, p. 25-26.

aux prises une France éternelle, ils transposent le présent dans le passé qui ne comportait souvent ni conscience nationale ni nation » (74).

Ainsi, pas plus qu'il n'est indiqué par souci d'internationalisme de répudier les devoirs de chaque citoyen envers son pays, il n'est estimable de fonder le patriotisme sur le mépris des traditions locales.

3° L'HISTOIRE LOCALE :

Fondamentale pour le savant, l'histoire locale ou régionale est tout aussi indispensable pour le professeur. Celui-ci y trouve, en effet, la base nécessaire de son enseignement s'il désire lui donner cette allure vivante et attractive unanimement réclamée aujourd'hui (75). Certes, il ne s'agira nullement d'instituer dans les écoles un enseignement particulier de l'histoire locale ajouté à tous les autres. Instructions officielles (76) et commentaires (77) tombent d'accord sur ce point : l'histoire locale ne doit servir qu'à créer le climat favorable à une bonne approche de l'histoire générale assise sur le concret (78). Qu'il convienne d'éveiller l'esprit d'observation, de discipliner l'imagination ou d'exercer la réflexion et le jugement, l'histoire locale offre au maître des éléments de travail d'une valeur inestimable. Observez l'attention soudain tendue lorsque s'évo-

(74) *L'enseignement de l'histoire*, p. 99, Paris, 1957. — Songeons, que dans une ville comme Liège, en Belgique, on enseigne aux jeunes élèves que « la patrie ne fut jamais aussi glorieuse que lorsque Charles le Téméraire portait le fer et le feu dans leur ville natale... » ; cfr. L. E. HALKIN, *L'enseignement de l'histoire en Wallonie*, p. 16, Liège, A.P.I.A.W., 1948. Sachons que les Liégeois, Belges de la onzième heure, sont loin de devoir leur sort national à une irrésistible attraction envers les Pays-Bas.

(75) E. WEYRICH, *Anschaulicher Geschichtsunterricht*, Vienne 1920. — C. PETER HILL, *L'enseignement de l'histoire*, p. 24, 59, Paris, 1953. — *Guide de l'enseignement européen*, p. 40, Genève, 1958. — H. JOHNSON, *Teaching of History*, p. 90-91, New York, 1953. — *The teaching of history*, p. 12, Cambridge, 1950. — A. FEYDEIRE, *Sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire*, dans *Information historique*, t. 21, p. 83, Paris, 1958. — Stage d'histoire de Sèvres, en 1952, dans *Les Amis de Sèvres*, t. 12-13, p. 8, Paris, 1952. — J.H.B., de Plymouth, *The teaching of local history*, dans *History*, t. XVIII, n° 69, p. 4, Londres, 1933. — P. LEUILLLOT, *La classe d'histoire*, dans *Encyclopédie française*, t. XV, Paris, 1939. — P. MARÉCHAL, *Comment enseigner l'histoire locale et régionale*, dans *Bibliothèque pédagogique*, Paris, Nathan, 1956. — P. MARÉCHAL, *L'utilisation du musée scolaire historique*, I. *L'enseignement de l'histoire et les méthodes d'éducation actives*, dans *Documents pour la classe* n° 29, Paris, 1958.

(76) Les *Instructions officielles*, n° 1911, en France, recommandent l'étude intégrée de l'histoire locale et de l'histoire de France. — Les *I.O.* de 1945 stipulent : « L'histoire locale peut et doit fournir très souvent un point de départ, pourvu qu'on sache en explorer et en exploiter toutes les richesses ». Les *I.O.* de 1946 confirment : « L'histoire générale restera le cadre où s'inscriront à titre d'illustrations, d'exemples concrets, les notions d'histoire locale » ; cfr. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 14 mars 1946. — Pour 1954, la même chose ; cfr. *Farde documentaire*, n° 113, p. 12, Paris, I.P.N., 1962.

(77) « Je ne suggère pas que l'histoire locale puisse être un substitut de l'histoire générale, mais l'histoire générale gagne en signification et valeur si elle peut être illustrée par des événements locaux » ; J.H.B., de Plymouth, *Teaching of local history*, dans *History*, t. XVIII, n° 69, p. 4, Londres, 1933. — Faute de pouvoir en user partout comme point de départ, l'inspecteur général A. TROUX recommande d'user de l'histoire locale comme illustration ; cfr. *Cahiers pédagogiques*, t. XII, n° 6, p. 80, Paris, 1957. Il s'appuie sur des opinions de collègues remontant à 1854 et 1910 ; cfr. *Ibidem*, p. 79.

(78) On ne peut trop insister sur la nécessité de la concrétisation. Il faut apprendre à l'élève à voir le Monde.

que un fait historique local, même très ancien. Il n'y a plus d'abstraction, tout s'anime⁽⁷⁹⁾. L'enseignement élémentaire, quoiqu'il paraisse, n'est pas seul concerné⁽⁸⁰⁾. l'enseignement secondaire l'est aussi, et à plus d'un titre. Par l'histoire locale, l'exactitude retrouve son prix⁽⁸¹⁾, au grand déplaisir du verbalisme⁽⁸²⁾, cette définitive catastrophe des cours d'histoire. Certes, basée sur la sensibilité enfantine, stimulant l'imagination et exploitant le goût du merveilleux propre au plus jeune âge, la leçon d'histoire éveille-t-elle le même plaisir que le récit d'un conte⁽⁸³⁾. Il ne faudrait pas s'y tromper toutefois. Telle quelle, cette initiation doit fournir la base d'une étude plus scientifique du passé⁽⁸⁴⁾, elle doit fonder l'indispensable discipline de l'observation, encourager le sens de l'achèvement, stimuler la curiosité critique⁽⁸⁵⁾.

Certains restent sceptiques et estiment que l'histoire locale n'éclaire pas particulièrement l'histoire générale⁽⁸⁶⁾. Ils lui opposent l'appétit de fantastique de l'adolescent qu'ils jugent le quotidien, le local, incapable de satisfaire⁽⁸⁷⁾. Belle raison ! Trop d'efforts, déclare-t-on encore, sont dépensés, au prix de quel ennui, pour faire passer l'élève de l'histoire locale à la conscience historique⁽⁸⁸⁾. Elle postule, en effet, la connaissance de l'histoire générale, elle se heurte à la

(79) Cfr. M. CHAULANGES, *L'enseignement de l'histoire et le document d'histoire locale*, dans *l'Information historique*, t. 21, p. 224, Paris, 1959. — Opinion de la majorité des Académies en France, cfr. *Le document dans l'enseignement de l'histoire*, dans *Information, dossier documentaire, Histoire*, sept. 1958, Paris, I.P.N., 1959. — Rappelant ses longues visites au Musée des monuments français, Michelet s'écriait : « C'est là et nulle autre part que j'ai ressenti la vive intuition de l'histoire ! » ; cfr. A. GINET, *Plaidoyer pour l'enseignement de l'histoire locale*, dans *Information historique*, t. 21, p. 131, Paris, 1959. — Voir aussi J. JONGES et J. VAN MOURIK, *o.c.*, p. 63-70.

(80) « Le psychisme enfantin se contente très longtemps d'un espace très personnel, très égoïste, très restreint, c'est pourquoi s'impose le recours à l'histoire locale ; cfr. L. DELCHAMBRE, *L'histoire et l'enfant*, dans *Nouvelle revue pédagogique*, t. X p. 94, Tournai, 1954. — X. BASSECOULARD, *L'enseignement de l'histoire*, p. 95. — Cfr. H. GOSSOT & F. BRUNOT, *De l'enseignement de l'histoire à l'école primaire*, p. 35.

(81) R. COUSINET, *L'enseignement de l'histoire...*, p. 57, Paris, 1950.

(82) L. TRENARD, *Liaisons avec l'enseignement du 2^d degré*, p. 83. — J. JONGES & J. VAN MOURIK, p. 63.

(83) L. JEUNEHOMME, *Introduction*, p. XII, dans J. MONSEUR, *Sur la route de l'histoire, par l'histoire locale*, Liège, 1950.

(84) A. GINET, *Plaidoyer pour l'enseignement de l'histoire locale*, dans *l'Information historique*, t. 21, p. 131, Paris, 1959.

(85) J. E. SHORT, *An experiment in application of an environment to the teaching of history*, dans *History*, oct. 1953, Londres, 1953.

(86) Voir J. SAINT-VITEUX, *L'histoire nationale à l'Ecole primaire dans Cahiers de pédagogie et d'Orientation professionnelle*, t. 14, p. 96. — « Quelles que soient les richesses des archives locales et l'éloquence de nos vieilles pierres, le cheminement de l'enfant sur la route de la redécouverte historique restera toujours quelque chose de dérisoire », cfr. A. DANJEAN, dans *l'Information historique*, 1949, p. 208, Paris, 1949.

(87) F. DUYKAERTS, *Trois visages de l'histoire*, dans *Bulletin de l'Association des historiens sortis de Liège*, t. 6, Liège, 1964.

(88) J. VAN ROELEN, *Geschiedenis onderwijs in een eiland*, dans *Documentatie*, n° 8, p. 12, Bruxelles, 1961.

relative rareté de certains maîtres⁽⁸⁹⁾. On lui impute encore des accusations de chauvinisme, d'esprit de clocher, de provincialisme, de particularisme, d'égo-centrisme⁽⁹⁰⁾.

Mais ne sont-ce pas là mauvaises querelles ? Il n'est évidemment point question ici de connaissance, mais de méthode. L'enseignement comporte des servitudes⁽⁹¹⁾, il opère des tours de force, y compris celui de rendre merveilleux le quotidien. On ne fera pas d'histoire locale à tout prix. Sus donc au chauvinisme, mais serait-il bon au nom de la solidarité universelle de diluer les « sucs du terroir » et de négliger la solidarité entre les générations ? Ce non-sens là serait aussi redoutable. Nommer les liens qui associent l'homme à son village, à sa cité, à sa région, raffermir et fortifie ceux qui l'attachent à sa nation et à la société tout entière. Il n'y a là rien de paradoxal. En réduisant à une échelle plus accessible des problèmes dont les dimensions universelles risquent d'effrayer, l'histoire locale aide tout un chacun à reconnaître dans tout homme un voisin possible et dans l'espèce humaine tout entière une famille⁽⁹²⁾. D'avoir été en conflit avec l'histoire locale, n'autorise pas l'histoire nationale à l'abolir. La vérité historique est autrement sévère. Sa rigueur ne peut d'ailleurs que servir l'éducation civique bien comprise. Comment faire comprendre dans sa plénitude le mécanisme démocratique, par exemple, sinon dans le contexte communal « c'est là seulement que l'intérêt général approche de près l'intérêt particulier »⁽⁹³⁾. Le progrès de l'histoire, dans son ensemble, ne va-t-il pas des unités les plus petites vers des ensembles plus grands. Si nous désirons sauver la vraie démocratie dans le monde, il nous faut faire pénétrer l'esprit de voisinage dans l'ordre social universel⁽⁹⁴⁾. Nous apprendrons ainsi à « aimer la grande patrie à travers la petite »⁽⁹⁵⁾.

Que l'on prenne prétexte de l'impossibilité pratique, du risque politique ou du danger de l'érudition stérile, de toute manière, parler de l'histoire locale dans le secondaire éveille des méfiances. Elle constitue cependant un excellent terrain d'application, qu'elle serve de point de départ, de relais ou de gîte d'étape, qu'elle recoure aux vestiges archéologiques, aux archives, au folklore

(89) J. LEIF & G. RUSTIN, *Pédagogie spéciale*, 3e fasc., *L'histoire et la géographie*, p. 39-41, Paris, 1957.

(90) H. CORIJN, *Enkele aspecten van het geschiedenis onderwijs*, p. 29, Anvers, 1963. ; celui-ci exagère cependant lorsqu'il dénonce la définition de L. VERNIERS touchant l'histoire locale, ce dernier auteur n'insiste que sur l'aspect didactique du procédé ; cfr. *L'enseignement de l'histoire*, p. 82. Quant aux constatations de J. HENRIOT, *L'enfant devant l'histoire*, p. 188, Saint-Cloud, 1959, elles sont caduques parce que basées sur des expériences trop limitées.

(91) L'histoire locale doit éveiller la curiosité, la sympathie et la compréhension envers l'histoire nationale et universelle ; cfr. A.J. WILLIAM, *The teaching of history in schools*, dans *History*, t. XVI, p. 116, 234, Londres, 1931. — « Simplifications, abstractions, déformations nécessaires, sans aucun doute : servitudes inévitables de l'enseignement... », rappelle Martial CHAULANGES, *L'enseignement de l'histoire et le document d'histoire locale*, dans *l'Information historique*, t. 21, p. 224, Paris, 1960.

(92) J. H. B., de Plymouth, *The teaching of local history*, dans *History*, t. XVIII, n° 69, n. 9, Londres 1933.

(93) L. JEUNEHOMME, *Introduction*, p. XIII, dans J. MONSEUR, *o.c.*, Liège, 1950. — IDEM, *Pédagogie en cours*, t. II, p. 190.

(94) J. H. B., de Plymouth, *Ibidem*, p. 1-2.

(95) Plan d'études primaires belge de 1937.

ou à l'anthropologie culturelle⁽⁹⁶⁾. Elle peut rendre l'histoire générale moins distante, plus vivante, plus précise⁽⁹⁷⁾, mais elle ne peut seule reconstruire toute l'histoire⁽⁹⁸⁾. Elle constitue donc un bon instrument d'initiation, mais non un enseignement en soi⁽⁹⁹⁾.

L'existence en Belgique, de nombreuses sociétés savantes : historiques, archéologiques et autres, la multiplicité de leurs publications, la vie culturelle qu'elles entretiennent, apportent aux maîtres le plus large secours⁽¹⁰⁰⁾. Bibliothèques publiques, services éducatifs des Archives de l'Etat ou des Musées, fondations particulières comme *Pro civitate*, initiative du Crédit communal de Belgique, ajouteront de la facilité à leur labeur nécessaire.

Ainsi, nous pourrions conclure à l'interaction de l'histoire universelle, de l'histoire nationale et de l'histoire locale à l'école comme dans la vie. On ne peut davantage asseoir le patriotisme sur le mépris des communautés et des traditions locales, qu'il n'est possible d'atteindre à un sens international assuré, en répudiant les devoirs de loyauté de chaque individu envers sa patrie⁽¹⁰¹⁾.

Mais il n'est pas qu'une possibilité de division géographique du passé, où l'histoire de chacun découle du cadre dans lequel il vit ou du groupe social auquel il appartient. Le découpage peut suivre une ligne strictement chronologique ou encore se fonder sur des thèmes très variés.

II. — Les divisions chronologiques de l'histoire

Il peut paraître superflu, naïf même, de le répéter, mais il est évident que l'histoire, fille du temps, subit son implacable contrainte. Chaque fait historique est inmanquablement conditionné par ceux qui le précèdent dans l'ordre de la continuité historique. Il est impossible de l'ignorer.

Dans l'enseignement, il est de tradition de sacrifier au développement d'un cours d'histoire où l'Antiquité suit bien sagement la Préhistoire, où le Moyen Age dans la file précède les Temps Modernes et l'Epoque contemporaine. Nom-

(96) « Légendes, anecdotes, dictons, survivances de croyances, de superstitions, cueillette d'images anciennes, annotations de chansons, de locutions populaires, objets domestiques anciens, pratiques agricoles ou artisanales, etc. ; cfr. L. VERNIERS, *L'enseignement de l'histoire*, p. 82-84. — H. CORIJN, *Enkele aspecten...*, p. 31, Anvers, 1964. — J. H. B., de Plymouth, *The teaching of local history*, dans *History*, t. 18, n° 69, p. 3, 7, Londres, 1933. — *History teaching in English secondary schools*, dans *History*, t. 18, n° 70, p. 232-233, Londres, 1933. — A. GINET, *Plaidoyer pour l'enseignement de l'histoire locale*, dans *Information historique*, t. 21, p. 133 ; etc.

(97) M. BENDISCIOLI & R. BERARDI, *L'insegnamento della storia*, p. 223-224, Florence, 1963. — J. LEIF & G. RUSTIN, *Pédagogie pratique...*, p. 40-41, Paris, 1957.

(98) M. CHAULANGES, *L'enseignement de l'histoire et le document d'histoire locale*, dans *l'Information historique*, t. 21, p. 225, Paris, 1960.

(99) A. FREYDEIRE, *Sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire*, dans *Information historique*, t. 21, p. 83, Paris, 1960.

(100) Cfr. I. DELATTE, *Le rôle des archives dans l'enseignement de l'histoire*, dans *Cahiers de pédagogie et d'orientation professionnelle*, t. 10, p. 26, 1950 (suggestions intéressantes et exemple probants).

(101) Un colloque récent du Conseil de l'Europe, à Elseneur, consacré en 1965 aux problèmes de l'enseignement de l'histoire dans les établissements secondaires conclut d'ailleurs dans ce sens ; cfr. *Cahiers de Clío*, fasc. 7, p. 69-73, Bruxelles, 1966.

breux sont les maîtres qui cheminent pas à pas dans cette ornière sans s'être posé, jamais, le problème de la périodisation historique. Le problème, reconnaissons-le cependant, est immense⁽¹⁰²⁾, aujourd'hui plus encore sans doute en raison de l'élargissement des cadres géographiques de l'histoire. Nous laisserons à d'autres moments l'occasion de le repenser, mais admettons que la périodisation classique favorise aujourd'hui une inertie résultant de la formation reçue dans nos écoles depuis cent ans, elle même fondée sur l'ordre des matières formulé dans les programmes de cours auxquels les manuels reprennent l'essentiel de leurs inspirations⁽¹⁰³⁾. Il ne manque pas de vanité dans l'illusion de donner par ce moyen une idée organique et ordonnée de l'évolution humaine dans son enchaînement. D'abord, pour des raisons pratiques, le découpage par tranches chronologiques successives se double d'un quadrillage géographique et thématique, de telle sorte que l'on voyage sans interruption tantôt dans les sens de l'évolution, tantôt à rebours. On abandonne une matière pour en suivre d'autres dont les liens ne sont pas toujours définis avec clarté. Le souci d'être complet freine souvent l'allure générale du processus. Aussi au terme de chaque année scolaire subsiste-t-il des lacunes qui compromettent la continuité chronologique d'une classe à l'autre ou entraînent en fin d'études secondaires l'abandon de larges périodes d'histoire contemporaine bien utiles cependant pour ne pas dire davantage⁽¹⁰⁴⁾. Ce défaut est la conséquence d'une vision mythique de l'enseignement chronologique continu, d'une absence de critique et de sens didactique. On prétend *tout* étudier, cela couvre en vérité *tout* le manuel. Comme si le plus complet d'entre eux ne laissait pas forcément au dehors bon nombre de faits, même essentiels, du passé⁽¹⁰⁵⁾, sans pour autant donner les vues générales espérées⁽¹⁰⁶⁾. Les inconvénients donc, semblent l'emporter sur les avantages. Cette méthode interdit d'adapter l'enseignement de l'histoire à l'évolution du psychisme juvénile⁽¹⁰⁷⁾. L'histoire s'interdit d'autre part d'opérer avec les autres disciplines de précieuses coordinations : elle reste perpétuellement demanderesse⁽¹⁰⁸⁾. Les lacunes entre les périodes étudiées résultent principalement de l'incapacité des maîtres à établir un calendrier cohérent de leur ensei-

(102) Cfr. J. H. J. VAN DER POT, *De periodisèring der geschiedenis, een overzicht der theorieën*, La Haye, Van Stockum, 1951.

(103) Cfr. R. VAN SANTBERGEN, *L'histoire dans l'enseignement, aperçu historique*, dans *Cahiers de Clio*, fasc. 7, p. 33 sv., Bruxelles, 1966.

(104) Doléance du Jury d'homologation belge des certificats d'humanités. Cfr. L. GUILLAUME, *Cahiers de Clio*, n° 3, p. 8-10, Bruxelles, 1965.

(105) M. BENDISCIOLI & R. BERARDI, *o.c.*, p. 146.

(106) C'est l'avis de Roger GAL, directeur des recherches à l'Institut pédagogique national, à Paris ; cfr. *Cahiers pédagogiques*, t. XII, n° 6, p. 61.

(107) Les psychologues assurent que l'aptitude à saisir le sens de l'histoire n'est pas à la portée des enfants des écoles primaires et moyennes ; cfr. T. SHIGEMATSU & K. UEDA, dans *International Jahrbuch für Geschichtsunterricht*, t. III, p. 79-81, Braunschweig, 1954. — Voir F. DUYKAERTS, *Trois visages de l'histoire*, dans *Bull. de l'Association des historiens de Liège*, fasc. 6, p. 13, Liège 1964.

(108) DELMAS, dans *Cahiers pédagogiques*, t. XII, n° 6, p. 58, Paris, 1957. — *The teaching of history*, p. 20, Cambridge, 1950.

gnement et de la situation scolaire privant de larges couches de la population d'une initiation à l'histoire moderne et contemporaine⁽¹⁰⁹⁾.

Proclamons-le toutefois fortement : un enseignement de l'histoire à la fois total et critique impose d'implanter dans l'esprit des élèves une forte trame chronologique et factuelle. Celle-ci est aussi nécessaire à l'histoire que la grammaire l'est au latin⁽¹¹⁰⁾. L'histoire, d'autre part, ne pouvant avoir d'intérêt que si elle se rattache fortement au présent, il reste à se mettre d'accord sur les moyens les plus adéquats d'y parvenir.

Si, depuis le début du XIX^e siècle⁽¹¹¹⁾, et même plus tôt déjà⁽¹¹²⁾, les historiens, savants et pédagogues, commencent à admettre que l'histoire déborde la connaissance des grandes figures historiques et des faits d'évolution politique, les esprits les plus brillants, des rénovateurs même, conservent à ceux-ci le mérite de constituer un cadre commode⁽¹¹³⁾. D'autres cependant estiment que de nouvelles bases devraient être recherchées dans le social, dans l'économique, ou ailleurs et assurer la reconstitution d'un passé concernant davantage les collectivités que les individus. Toute division est évidemment artificielle, elle ne se justifie que comme méthode d'approche. Elle dépendra donc des moments et des circonstances, mais elle tendra toujours, pour l'histoire, vers une vision générale, totale. C'est pourquoi, en s'exerçant à maîtriser la périodisation au même titre que la localisation, en soulignant les synchronismes grâce à la frise du temps, en prenant une vue synoptique des événements, ne limitera-t-on pas ses repères aux règnes, ni au séides des princes, mais évoquera-t-on l'homme quelconque, ses progrès, ses diverses activités. La seule règle sera d'éviter d'empiler des événements, d'enfiler des récits, d'accrocher des tableaux ou d'aligner des personnages sans liaison explicative entre eux⁽¹¹⁴⁾. Pour qu'il soit éducatif, l'enseignement doit au contraire s'appliquer à rendre sensibles les lignes d'évolution, à travailler à points serrés le canevas de sa tapisserie. Le maître, habile

(109) Le cycle unique d'histoire dans les écoles secondaires prive 40 % de la jeunesse de cette matière ; cfr. L. GUILLAUME, *Nouveau phénix ou prochaine victime du radeau de la Méduse ?*, dans *Cahiers de Clio*, fasc. n° 3, p. 5-9, Bruxelles, 1965.

(110) N. SMITH, *Teaching of history in schools*, dans *History*, t. VIII, p. 194-195, Londres, 1923. — C. PETER HILL, *o.c.*, p. 26.

(111) Cfr. H. VANDERLINDEN, *Chronique*, dans *Revue des humanités*, t. 5, p. 23. — M. L'HÔPITAL, *L'enseignement de l'histoire dans les Lycées et les collèges de l'Académie de Montpellier*, dans *L'enseignement secondaire*, 1909, p. 91.

(112) « Nous avons insisté sur l'histoire des événements politiques plus que sur l'histoire de la religion, du commerce, des lettres et des arts. Nous n'ignorons pas que la seconde est plus importante encore que la première... », préface due à J. Michelet ; cfr. P. GIDEL, *L'éducation des facultés par l'histoire*, dans *Information historique*, t. 22, p. 43, Paris, 1960.

(113) C'est le cas de Claude CAHEN, de L. FEBVRE, de H. I. MARROU, celui-ci rappelle « aux jeunes travailleurs que l'histoire de la civilisation et chacune de ses histoires spéciales doit se projeter sur un réseau serré de noms, de dates, d'événements précis et que les faits politiques d'ordinaire les mieux documentés fournissent la trame solide d'un tel canevas » ; *De la connaissance historique*, p. 62-63, Paris, 1960.

(114) Cfr. J. LEIF & G. RUSTIN, *o.c.*, p. 31. — Les rigueurs du découpage chronologique amputent l'histoire scolaire de domaines de connaissances précieux ; cfr. I. DELATTE, *Le rôle des archives dans l'enseignement de l'histoire*, dans *Cahiers de pédagogie et d'orientation professionnelle*, t. 10, p. 26.

aux vues rétrospectives ⁽¹¹⁵⁾, saura ménager des visions latérales et faire discerner l'amorce des mouvements ultérieurs. A cette fin, il possédera de sa matière une connaissance fortement ancrée et constamment remise à jour. Distinguant, derrière l'événement, le structurel, par delà l'accident, le permanent, il rendra visible la continuité entre le passé et le présent ⁽¹¹⁶⁾ et dispensera à ses disciples une formation culturelle que ne pourrait leur fournir un récit anecdotique et vain ⁽¹¹⁷⁾. Pour plus de facilité, l'histoire synchronique cédera le pas à l'histoire diachronique ou thématique.

III. — Divisions thématiques de l'histoire

Au lent cheminement laborieux de l'histoire synchronique, l'histoire diachronique ⁽¹¹⁸⁾ substituerait la souplesse des thèmes parcourus sans désenparer d'un bout à l'autre de leur évolution. La multiplication des sujets abordés, leur progressive intégration, assure un fonds de connaissances suffisant tout en multipliant les points de vue. A la fin de son cycle d'études, l'élève connaîtrait une douzaine de sujets et posséderait une conception de l'évolution historique aussi complète et infiniment plus vivante que par la méthode traditionnelle. Celle-ci laisse vite l'esprit réaliste des élèves en raison d'une approche trop lente du présent. Appliquée par les Anglo-Saxons avec plus ou moins de bonheur ⁽¹¹⁹⁾, cette technique est aujourd'hui mise à l'épreuve dans les établissements scolaires belges du régime linguistique néerlandais ⁽¹²⁰⁾. Elle est préconisée par Roger Gal sous forme de sujets traitant de la liberté, de la justice, du travail, etc. ⁽¹²¹⁾. L'application intelligente de cette méthode ne ramène évidemment pas chaque thème à une suite immuable, mais bien plutôt à une ou plusieurs séquences de durée variable constituées par une enchaînement, d'ailleurs relatif *de causes et d'effets*. Cette division apparaîtrait sans doute moins arbitraire que la division en *règles*, spécialement lorsqu'on analyse une évolution économique et sociale ⁽¹²²⁾. Observons cependant que le professeur qui enseignerait des histoires

(115) Le seuil de compréhension du *flash back* atteint 75 % à partir de 10-11 ans ; cfr. Conférence de A. TARDY, du Centre de Saint-Cloud, faite à l'I.N.S.A.S., à Bruxelles, le 23 janv. 1964.

(116) L'expérience, convaincante, est tentée par G. FOURNIER, *Le peuplement rural en Basse-Auvergne durant le Haut Moyen Age*, Paris, P.U.F., 1962. Il utilise des thèmes diachroniques.

(117) J. MICHEL, *Considérations sur la méthodologie de l'histoire*, dans *Journées pédagogiques de Nivelles*, 1952, p. 96-97, Bruxelles. — M. BENDISCIOLI & R. BERARDI, *L'insegnamento della storia*, p. 132, Florence, 1963.

(118) On parle aussi de méthode sectorielle et, en Angleterre, de méthodes des *lines of development*.

(119) *History teaching in English secondary schools*, dans *History*, t. 18, n° 70, p. 233, Londres, 1933. — *Teaching history*, pamphlet n° 23, p. 15, Londres, 1953. — H. JOHNSON, *Teaching of history*, p. 360-361, New York, 1953. — Un livre récent dénonce les excès de la pédagogie américaine dans cette matière où l'histoire notamment est remplacée par l'éducation civique ; cfr. Richard HOFSTADTER, *Anti-Intellectualism in American Life*, Londres, 1964.

(120) Expérience L. FLAM & H. CORIJN, *Sprekend verleden*, 7 vol., Anvers.

(121) *Cahiers pédagogiques*, t. XII, n° 6, p. 61-62, Paris, 1957.

(122) M. REINHARD, *L'enseignement de l'histoire*, p. 53-59, Paris, 1957.

spécialisées, cloisonnées, étanches, n'enseigneraient pas l'Histoire. Tous les secteurs étant connexes et solidaires, il est exclu de les isoler sous peine de manquer à ses fins. Au contraire, la juxtaposition des secteurs mettra en évidence leur interdépendance. A l'objection d'incompétence de l'élève dans les domaines du social, de l'économie, des finances, on peut opposer une identique ignorance en matière politique⁽¹²³⁾ et répondre par une sélection des thèmes selon les aptitudes des divers niveaux d'âge. En 1841 déjà, un pédagogue germanique, Haupt, proposait un programme sur cette base⁽¹²⁴⁾. Quelles qu'en soient les qualités, on ne peut se dissimuler que ce procédé se heurte à l'absence de manuels adaptés, à l'inexpérience des professeurs, à la routine des études. La confusion de la chronologie est également invoquée⁽¹²⁵⁾, ainsi que la dépersonnalisation du passé réduit à des types standards⁽¹²⁶⁾. Aucun de ces obstacles n'est évidemment insurmontable. L'avantage consiste surtout à approcher des problèmes historiques par des accès concrets, tout en initiant les élèves à la manière de les étudier⁽¹²⁷⁾.

La question se pose ici de déterminer les principaux secteurs historiques et de justifier l'ordre dans lequel ils seront successivement abordés.

(à suivre)

René VAN SANTBERGEN

(123) Marcel Reinhard le reconnaît explicitement encore qu'il assure que l'histoire politique doit être préférée à l'histoire économique, sociale, technique, financière, par exemple ; cfr. *L'Enseignement de l'histoire*, p. 36-37, Paris, 1957.

(124) Il enseignait : en 1^{re} année, *les scènes de la vie intime de Romulus, Cyrus, Alexandre, Henri IV de Franconie, ...* ; en 2^e année, *la vie sociale* ; en 3^e année, *la vie politique et les grands politiciens* ; en 4^e année, *la vie religieuse avec référence aux grands penseurs* ; en 5^e année, *les arts et les sciences avec référence aux artistes et aux savants réputés* ; en 6^e année, *une récapitulation générale sous forme de synopsis*.

(125) *The teaching of history*, p. 21, Cambridge, 1950. — M. BENDISCIOLI & R. BERARDI, *L'insegnamento della storia*, p. 147, Florence, 1963.

(126) Le danger de la schématisation guette le professeur à tout instant. Réduire une évolution historique à une ligne simple touchant un fait technique ou institutionnel est aussi caduc que de définir un peuple par ses caractères communs dont on risque par le fait même de cette attribution de frustrer les peuples voisins ; par exemple, les Occidentaux ne sont pas fourbes parce que les Jaunes le sont.

(127) M. BENDISCIOLI & R. BERARDI, *op. cit.*, p. 150-151.

LE CARACTERE INTERNATIONALISTE DU MOUVEMENT POLONAIS DE LA RESISTANCE

Remarques préliminaires

Malgré ⁽¹⁾ les notables réalisations auxquelles ont abouti les travaux de recherche sur la période de l'occupation hitlérienne en Pologne et le mouvement polonais de la résistance, il est encore difficile de donner une pleine appréciation d'ensemble de ses efforts et de ses réalisations. La question en particulier de son aspect internationaliste, de ses liens internationalistes — si caractéristiques du mouvement polonais de la résistance et surtout de son courant révolutionnaire — n'a pas fait l'objet de recherches suffisantes.

Nous pourrions diviser cette question en deux grands sujets : le premier est celui de l'attitude du mouvement polonais de la résistance à l'égard de la lutte anti-hitlérienne des autres peuples (il s'agit ici en particulier des conseils voisins) et de la participation au mouvement polonais de la résistance de représentants d'autres nationalités ; le second a trait à la participation des Polonais à la lutte de libération des autres peuples. Ce sont des sujets vastes et compliqués. Non seulement parce qu'ils exigent que soit auparavant établi et défini le caractère spécifique du lien international qui unissait les combattants du mouvement anti-hitlérien de la résistance de tous les pays opprimés, ainsi que de certains milieux et groupes progressistes de la société dans les Etats fascistes, mais surtout en raison de l'hétérogénéité du mouvement même de la résistance.

Les racines du mouvement anti-hitlérien de la résistance sont très profondes : ce mouvement est né de la lutte que les forces progressistes livraient longtemps avant le déclenchement de la II^e guerre mondiale contre le fascisme. Au fur et à mesure que l'Allemagne hitlérienne subjuguait et asservissait, menant une politique de pillage et même d'extermination de nations entières, le mouvement de la résistance qui naissait impétueux s'étendait à des masses toujours plus larges.

Bien que le mouvement anti-hitlérien de la résistance ait eu, par la nature des choses un caractère international — ce qui impliquait d'avance l'existence en son sein tant d'éléments de solidarité entre les classes que d'éléments d'action

(1) Outre les matériaux d'archives se trouvant dans les archives du Centre d'Etudes d'Histoire du Parti près le C.C. du P.O.P.U., aux Archives militaires centrales et aux archives de l'I.M.L. à Moscou, on a utilisé également les études et articles énumérés à la fin de cette communication.

commune dans la lutte libératrice des différents peuples — seule sa partie révolutionnaire dirigée sur le plan idéologique et souvent organisée par les communistes et la gauche socialiste qui coopérait avec eux, fut réellement et conséquemment internationaliste. Il en fut de même en Pologne.

Cette attitude valut au mouvement polonais de la résistance d'avoir dans ses rangs des combattants de plusieurs dizaines de peuples. Cette participation était pleinement justifiée par les règles historiques et correspondait entièrement au caractère juste des combats livrés par les pays de la coalition anti-hitlérienne. Et tout comme des Polonais luttèrent dans les rangs du mouvement de la résistance et des partisans en U.R.S.S., Yougoslavie, France, Tchécoslovaquie, Belgique, Italie, Autriche, Grèce, Danemark ainsi qu'en Allemagne et en Hongrie, des anti-fascistes de presque tous les pays d'Europe considérèrent de leur devoir patriotique et internationaliste d'entrer dans les rangs du front anti-hitlérien sur les territoires polonais sur lesquels la guerre les avait jetés. A côté des ressortissants d'Union soviétique (russes, ukrainiens, biélorusses, juifs, géorgiens, arméniens, ossètes, daghetans, kazaks, uzbeks, kirghiz, kalmouks, tchouvaches, turkmènes, bachkirs, tartares d'Azerbaïdjan et autres) qui furent en plus grand nombre, il y eut également dans le mouvement polonais de la résistance des Tchèques, des Slovaques, des Croates, des Serbes, des Bulgares, des Grecs, des Autrichiens, des Anglais, des Italiens, des Français, des Belges, des Roumains, etc. Des anti-fascistes allemands et hongrois s'y enrôlèrent également. Le mouvement de la résistance sur le territoire polonais comptait au total des représentants de 34 nations, dont 17 nations du centre, de l'ouest et du sud de l'Europe et 17 nations de l'Union soviétique.

Il y avait à l'origine du lien qui unissait et cimentait l'unité des peuples dans leur lutte contre la poussée hitlérienne diverses raisons. A côté de la communauté slave de l'origine, de la langue et de la culture, s'exprimèrent également éloquemment les liens de la vieille et traditionnelle amitié historique qui unissait depuis un passé lointain par exemple les peuples de France, d'Italie, de Hongrie au peuple polonais ou bien les liens de solidarité du fait tout simplement de l'appartenance au camp de la coalition anti-hitlérienne ou encore et avant tout les liens profondément internationalistes et de classe qui renouaient avec les traditions des luttes communes pour le progrès social des forces les plus progressistes des peuples dans un passé éloigné et des partis ouvriers frères aux temps plus récents.

La participation des anti-fascistes de diverses nations au mouvement polonais de la résistance

La participation de représentants de diverses nations au mouvement polonais de la résistance n'était pas égal et ne pouvait l'être. Les citoyens soviétiques étaient les plus nombreux et cela pour des raisons compréhensibles étant donné que cela était lié à tout le déroulement des opérations de guerre ainsi qu'à la situation opérationnelle et stratégique sur les territoires polonais occupés. Ceux-ci constituèrent tout d'abord l'infrastructure profonde de l'armée allemande et par la suite ses arrières directs et les lignes de communication rapide les plus proches sur la principale direction stratégique.

Les citoyens soviétiques de nationalités diverses qui se trouvèrent dans le mouvement polonais de la résistance pendant les années de l'occupation, se recrutaient principalement parmi les soldats soviétiques, évadés des camps de prisonniers hitlériens. On comptait plus de 40 camps de ce genre en Pologne et le nombre des évadés dépassait, selon les sources allemandes, 66.000.

Les prisonniers soviétiques qui s'évadaient des camps (souvent avec l'aide des organisations du mouvement polonais de la résistance) se cachaient pour la plupart dans les forêts, parfois dans les villages éloignés des routes et des lignes de chemin de fer, parfois même en ville. Ils s'évadaient des camps avec parfois des armes prises aux hitlériens et s'organisaient en groupes de combat.

Se trouvant en terre étrangère, ils ne pouvaient toutefois commencer une lutte à une plus large échelle tant que les organisations clandestines polonaises ne l'avaient commencée — plus ou moins largement.

L'attitude de la population à l'égard des prisonniers soviétiques — évadés des camps allemands — était en général amicale et cordiale. Se trouvant pourtant elle-même dans une situation difficile, elle les aidait à se cacher, leur fournissait des vivres, des médicaments et des vêtements.

On aidait et on prenait soin des prisonniers soviétiques tout en sachant que l'on s'exposait ainsi à de lourdes répressions de la part de l'occupant, répressions allant jusqu'à la peine de mort et à l'incendie des fermes, alors qu'en revanche les hitlériens offraient de hautes récompenses en espèces pour l'indication des lieux où se cachaient les prisonniers.

Le paysan polonais, l'ouvrier, l'employé et l'intellectuel polonais qui n'avait pas quoi manger lui-même, ni de quoi se vêtir, partageait souvent avec le prisonnier soviétique une dernière bouchée de pain. Et inversement, le citoyen soviétique qui se trouvait sur le territoire polonais, s'intégrait activement au mouvement polonais de la résistance et souvent déposait sa vie sur l'autel de la lutte « pour notre liberté et la vôtre ». La terre polonaise est parsemée de milliers de tombes de soviétiques de diverses nationalités qui y ont péri côte à côte avec les partisans polonais.

Les organisations de gauche, et à partir de 1942 le *Parti Ouvrier Polonais*, apportèrent une aide particulièrement considérable aux évadés des camps hitlériens. Ces organisations approvisionnaient les évadés en vivres et en vêtements et les envoyaient dans les organisations de partisans. Des comités d'aide aux prisonniers de guerre soviétique furent créés sur leur initiative dans bon nombre de localités (notamment à Varsovie, Plonsk, Minsk, Mazowieki, etc.).

Le sort et l'avenir des soldats soviétiques, évadés des camps hitlériens étaient étroitement liés au développement du mouvement de masse des partisans sur les territoires polonais, mouvement traitant l'Union soviétique comme l'allié le plus proche dans la lutte contre le fascisme. C'est la raison pour laquelle la création en janvier 1942 du *Parti Ouvrier Polonais* (POP) eut une influence aussi importante sur le changement de leur situation.

La science militaire et l'expérience des combats des anciens soldats, leur haine pour les hitlériens et leur désir de lutter contre le fascisme en faisant des alliés sûrs, et infaillibles du peuple polonais dans la lutte contre l'envahisseur hitlérien. La plupart des citoyens soviétiques qui luttèrent avec les partisans polonais se trouvaient dans les rangs de la *Garde populaire* et par la suite de

l'*Armée populaire (AL)*. En même temps un certain nombre d'entre eux se trouvèrent dans les détachements des *Bataillons paysans* et de l'*Armée nationale (AK)* — organisations militaires clandestines attachées au gouvernement polonais émigré à Londres. Alors que dans *Bataillons paysans* où dominaient les éléments démocratiques, en opposition à l'égard de la politique du gouvernement émigré à Londres et du Commandement général de l'*AK*, on se montrait bienveillant et même parfois cordial à l'égard des prisonniers soviétiques, dans les détachement de l'*Armée nationale (AK)* dominaient des esprits imprégnés de méfiance, d'aversion et même, surtout vers la fin de l'occupation — d'hostilité ouverte. En raison de cet état de choses et en particulier en raison du renforcement général des tendances réactionnaires et anti-soviétiques dans la politique du camp de Londres, surtout à partir de l'automne 1943, nous observons une intensification du passage des citoyens soviétiques des rangs de l'*AK* aux rangs de la *Garde populaire*, puis de l'*Armée populaire (AL)*.

Une partie des Soviétiques qui luttait dans la résistance polonaise se recrutait parmi les évadés des formations auxiliaires que les hitlériens formaient avec les prisonniers.

On évalue à environ 12.000 personnes le nombre seul de citoyens soviétiques se trouvant dans le mouvement révolutionnaire de la résistance (surtout dans la région de Lublin et de Kielce). Le nombre de détachements de la *Garde populaire* et de l'*Armée populaire* dans lesquels ils se trouvaient dépassait 150.

Dans une quinzaine de détachements, les citoyens soviétiques constituaient la majorité des partisans. En 1944 sur 5 brigades de partisans créées dans la région de Kielce deux (la 10^e et 11^e brigade) se composaient à 85 % de citoyens soviétiques. Un nombre notable de commandants de détachements de partisans de la *Garde populaire* et de l'*AL* et de partisans célèbres, largement connus aujourd'hui parmi la population polonaise, étaient citoyens soviétiques.

Obtenant une aide sous forme d'armements et de matériel militaire de l'Union soviétique et des partisans soviétiques, la *Garde populaire (AL)* armait à son tour les citoyens soviétiques qui luttait dans ses rangs et donnait des armes aux détachements qui partaient au-delà du Bug rejoindre les partisans soviétiques. Cette action commune et cette aide mutuelle furent un élément important du renforcement de la fraternité d'armes polono-soviétique.

On trouvait néanmoins dans les rangs de la *Garde populaire (AL)*, des *Bataillons paysans* et de l'*AK*, des Tchèques, des Slovaques, des Serbes, des Croates, des Hongrois, des Italiens, des Français, des Anglais, des Autrichiens, etc... Le commandant d'une des équipes indépendantes du détachement de la *Garde populaire K. Pulaski* était un Tchèque, un déserteur de l'armée allemande « Pepik » — « Jerzy Niedoszynski ». On trouvait quelques Anglais et Français principalement dans les détachement de l'*AK*. On a établi également près de 100 noms ou pseudonymes d'Allemands qui prirent une part active dans le mouvement polonais de la résistance ou encore dans les organisations de partisans polonais, surtout dans leur courant révolutionnaire. Il y avait parmi eux des communistes, des socialistes et des anti-fascistes, des déserteurs de la Wehrmacht, des fonctionnaires et des travailleurs de l'appareil administratif et économique allemand. Quant à la composition sociale, les ouvriers étaient, parmi eux, les plus nombreux.

La participation des Polonais au mouvement de la résistance des autres peuples

Il faut citer en premier lieu la participation des Polonais au mouvement de la résistance soviétique.

Au début du développement du mouvement de la résistance soviétique la participation des Polonais revêtait seulement la forme d'une participation individuelle.

Il y eut des Polonais notamment dans la *division de partisans « M. Chitchors »* qui opérait dans la zone de Novgorod de Wolhynie, dans la *1^e Brigade de Partisans de Leningrad* (zone de Pskov, du Don et de Novorjev), dans la *Brigade de partisans « Tchapaïev »* en Biélorussie, dans le groupement de partisans placé sous le commandement de I. Chitov en Ukraine, dans la *10^e Brigade de partisans* (zone d'Opotchka, Idritsa et du Don). Il se trouva des Polonais également dans les détachements de Missioura, Kortchev, Popov et Sidelnikov en Wolhynie, dans les détachements de Choubitidze, Brouïev et Konotopov en Polésie et dans de nombreux autres.

Les Polonais qui habitent les territoires de Biélorussie et d'Ukraine occidentale se composaient en partie d'une population fixée ici depuis de nombreuses générations et en partie d'éléments immigrés et de fonctionnaires. Cela provoquait, au cours des années de l'occupation, des différends pleins d'acuité sur le plan de la nationalité, différends, attisés à dessein par les hitlériens surtout entre la population polonaise et les nationalistes ukrainiens au service de l'occupant. Ces différends se transformèrent maintes fois en luttes acharnées. En particulier, à partir du printemps de l'année 1943, les fascistes ukrainiens entreprirent, avec l'appui tacite des hitlériens, une action massive d'extermination de la population polonaise. Cette dernière se réfugiait dans les villes, créait dans les plus gros villages des organisations d'auto-défense, mais sa situation était extrêmement difficile. Le mouvement des partisans soviétiques qui combattait avec intransigeance les auxiliaires fascistes d'Hitler vint en aide à cette population. Le mouvement des partisans soviétiques s'avéra être le seul allié réel et sincère et avec cela puissant, de la population polonaise. La vie elle-même joua donc un rôle décisif dans le changement des états d'esprit d'une partie notable de la population polonaise sur les territoires situés au-delà du Bug, la rapprocha du mouvement soviétique de la résistance. La propagande accrue des organisations réactionnaires polonaises agissait, il est vrai, contre ce rapprochement, néanmoins, la haine toujours plus véhémement qu'inspirait l'occupant, la nécessité de trouver un allié dans la lutte contre les nationalistes ukrainiens l'emportaient sur les hésitations et les résistances, encourageaient les Polonais à rejoindre les rangs des partisans soviétiques. D'autant plus qu'œuvrait sur ces territoires un groupe assez considérable de communistes polonais qui coopéra avec le mouvement de résistance soviétique presque dès les premiers jours de l'occupation.

Au début

Un nombre assez considérable de Polonais faisait partie de détachements de partisans soviétiques. A partir d'avril 1943 commence conformément aux

recommandations de l'Etat-major ukrainien du *Mouvement des Partisans* le processus du groupement des Polonais dans des détachements distincts.

En février 1944, les détachements de combat comptaient plus de mille personnes et le nombre des collaborateurs atteignait 3.000. Dans le groupement de V. Begman, Sobiesiak fut nommé adjoint au commandant pour les questions polonaises. En mars 1944, lorsque fut libérée la ville de Rowne, on détacha de la Brigade les Polonais qui formèrent la *Brigade polonaise « Grunwald »* comptant environ 800 partisans.

En mai 1944, la Brigade fut mise à la disposition de l'Etat-major polonais des Partisans. La majorité de ses membres fut incorporée à l'Armée polonaise, un groupe de 140 personnes envoyé sur les arrières hitlériens, dans la voïvodie de Kielce.

Dès l'automne de 1941, sur l'initiative d'un étudiant varsovien Robert Satanowski, fut créée dans la région limitrophe de la Pologne et de la Volhynie (environs des villages Wielun, Zaden et Choczyn) une organisation anti-fasciste qui coopéra étroitement avec le mouvement de la résistance soviétique. Le détachement « T. Kosciuszko » qu'elle mit sur pied en février 1943, entra dans la composition du groupement soviétique de partisans « Gen. A. Sabourov ». Le 7 septembre 1943, on créa sur la base du détachement une *Union* appelée « La Pologne n'est pas morte encore » qui se composait en avril 1944 de 9 détachements indépendants (860 personnes) dont 7 agissaient dans le rayon de Kowel et 2 au-delà du Bug. A. partir de juin 1944, la totalité de l'*Union* déployait son activité dans la région de Lublin.

Dans le rayon de Lubieszow en Wolhynie on créa en octobre 1943 dans le cadre du groupement du général A. Fiodor, la brigade « W. Wasilevska » sous le commandement de Stanislaw Szelest. La brigade se composait de deux détachements qui comptait au total 320 partisans. Le 6 avril 1944, elle se mit en marche dépassant le Bug en direction de la région de Lublin.

Sur la base d'auto-défense dans la colonie de Krymno dans le district de Kamien Koszyrski fut créée au printemps de 1943 le détachement « T. Kosciuszko » sous le commandement de Czeslaw Warchocki, puis de Czeslaw Klim. En juillet 1943 le détachement entra dans la composition de la Brigade soviétique de Partisans sous le commandement de I. Choubidze.

Dans le cadre de la résistance soviétique agissaient également :

- 1° Le détachement placé sous le commandement de Jan Burzynski dans le rayon de Wysoka relevait du groupement du général Begma. En janvier 1943 il groupait 170 personnes et lorsque fut fondée l'*Union* « La Pologne n'est pas morte encore », il entra dans sa composition.
- 2° Le détachement « F. Dzierzynski » placé sous le commandement d'Iwan Galicki, détachement créé en février 1943 dans le rayon de Rokitla.
- 3° Le détachement « Staline » placé sous le commandement de Miklaj Kunicki « Mucha » (« La Mouche »), qui au printemps de 1944 effectua un raid sur les territoires polonais, puis en Tchécoslovaquie.
- 4° Un groupe de liaison envoyé par le Comité directeur de l'*Union des Patriotes polonais* et placé sous le commandement de Léon Kasman « Janowski ». Ce groupe fut muté au printemps de 1944 dans la région de Lublin.

Dans la région de Lvov travaillait l'organisation de la *Garde populaire* « Ivan Franko » (ses organisateurs étaient notamment Karol Kuryluk et Jozef Matwiszyn), dont le POP fut le promoteur. A Bialystok œuvrait une organisation anti-fasciste polonaise qui coopérait étroitement avec les partisans soviétiques. En Biélorussie occidentale, il n'y avait pas de détachement polonais de partisans distincts déployant une activité dans le cadre du mouvement de la résistance soviétique. Par contre, il y eut beaucoup de Polonais dans les détachements de partisans soviétiques. Maciej Marusik notamment, un communiste de Wloclawek, organisa en Biélorussie occidentale un groupe de partisans qui entra dans la composition du détachement soviétique « Le vengeur ». Un très grand nombre de Polonais se trouvait dans le *Groupe de Partisans* de Bialystock sous le commandement du général Kapusta.

Selon des données incomplètes et plutôt en-dessous de la vérité, le nombre total de Polonais dans le mouvement soviétique de la résistance était d'environ 5.000 et celui des collaborateurs de ce mouvement d'au moins deux fois autant.

La très importante participation des Polonais au mouvement français de la résistance est moins connue. Ce mouvement s'est étendu à tous les centres les plus importants de Polonais émigrés en France et le nombre de Polonais liés directement ou indirectement à ce mouvement est évalué à environ 150.000. Le trait caractéristique du mouvement français de la résistance consistait à associer diverses formes de lutte, depuis les tâches partielles, les grèves et les manifestations politiques jusqu'aux sabotages et la lutte armée y compris. Il avait pour base parmi les Polonais émigrés tant les vieilles organisations qui déployaient alors une activité illégale (syndicats, organisations éducatives) que les nouvelles organisations, telles que l'*Organisation d'Aide à la Patrie*, l'*Union des Femmes* « Maria Konopnicka », l'*Organisation de la Jeunesse* « Grunwald ». En février de 1944, les organisations polonaises progressistes créèrent ce que l'on appelle le *Comité polonais de la Libération nationale*, le considérant comme leur autorité supérieure. Dans le cadre général de la lutte anti-hitlérienne, on en vint également à coopérer avec les associations catholiques polonaises ainsi qu'avec les différentes sections locales de l'*Organisation polonaise de Lutte pour l'Indépendance* (POWON) relevant du gouvernement émigré à Londres et dont la direction s'opposait à une lutte active contre l'occupant et appelait « à garder des forces pour plus tard ». Les groupes et détachements de partisans polonais liés aux forces démocratiques déployaient leur activité dans le cadre de l'organisation militaire des *Francs Tireurs et Partisans français* dirigée par des communistes. Parmi les unités de partisans polonais il convient de citer les détachements sous le commandement de Roman Piotrowski surnommé le « Tchapaïev polonais », détachements qui œuvraient dans le département du Tarn, dans le sud de la France, le détachement « B. Glowacki » dans le département du Gard, le détachement « T. Kosciuszko » sous le commandement de Franciszek Zmuda, etc. On évalue à près de 20.000 le nombre total des Polonais en coopération directe avec le mouvement de la résistance.

La participation des Polonais à la guerre de libération des peuples de Yougoslavie attend toujours une étude plus complète, monographique. Cette participation se traduisait soit par la participation de différentes personnes ou de groupes

polonais aux combats dans les rangs des détachements de partisans yougoslaves, soit par la création de détachements polonais indépendants dans le cadre des unions de partisans. La population polonaise faisait partie également d'organisations clandestines du pouvoir populaire et venait en aide aux partisans yougoslaves. La base sociale de recrutement des Polonais dans la résistance était constituée essentiellement par les centres de Polonais émigrés en Bosnie centrale et qui groupaient environ 20.000 personnes. Une autre source était assurée par les évadés des camps de travail obligatoire aménagés par les hitlériens dans les parages de la construction des lignes de communication stratégiques (ferroviaires et routières) et d'exploitation des matières premières les plus importantes. En 1943, il se trouvait plusieurs centaines de Polonais dans les brigades de partisans yougoslaves : la 1^{re} prolétarienne, la 5^e Kozarska, la 12^e de Kaina et la 14^e de Bosnie moyenne. En mai 1944 fut créé auprès de la 14^e brigade de Bosnie moyenne un bataillon polonais indépendant commandé tout d'abord par un officier yougoslave, le capitaine Slavka Zrnic, puis par le capitaine Jan Kumosz, un militant de l'*Union des Polonais de Yougoslavie*. A la fin de 1944, le bataillon fut incorporé à la brigade d'assaut bosnienne de la 33^e division. Il prit part aux luttes contre les unités militaires de l'Etat fantoche croate et contre les Allemands jusqu'à la fin de la guerre et au lendemain de la libération de toute la Yougoslavie au nettoyage du pays des bandes *ustachis* et des débris des troupes hitlériennes. Il fut dissout seulement en automne 1945. En Haute-Slovénie se trouvait depuis mai 1945 la compagnie polonaise « Stary » (Marceli Nowotny), qui opérait dans le cadre de la brigade polono-française de partisans « Liberté ». Son embryon fut constitué par des militants du *POP* et de la *Garde populaire* de Lodz, par des évadés du camp de travail obligatoire qui se trouvait dans le parage du col Lhublj sur la frontière austro-yougoslave. Le commandant de la compagnie était Jozef Rzetelski, ancien commandant de la *Garde populaire* du quartier Baluty de Lodz. La compagnie fut active pendant quelques semaines à peine, néanmoins les résultats de son activité de combat furent notables. Fin mai, la compagnie, armes à la main, rentra en Pologne.

En dehors des unités précitées, tout un nombre de groupes polonais existaient également dans le cadre du mouvement de la résistance yougoslave en Dalmatie et dans les Monts Serbes.

La participation des Polonais aux mouvements de la résistance anti-hitlérienne sur le territoire de l'Allemagne même est encore moins connue. Il existait dans les organisations du mouvement de la résistance en Rhénanie et en Westphalie des groupes polono-allemands de sabotage et de diversion dont faisaient partie notamment les Polonais qui se recrutaient parmi les vieux émigrés du travail. Le mouvement de la résistance anti-hitlérien comptait également des Polonais qui avaient été déportés en Allemagne pour les travaux obligatoires ; on connaît notamment l'activité de deux Polonaises ayant fait partie du groupe anti-fasciste de Saefk à Berlin.

Les Polonais ont également participé au mouvement de la résistance en Belgique où se trouvait un groupe d'émigrés polonais du travail assez compact, en Hollande et au Danemark. La part assez notable prise par les Polonais au mouvement de la résistance italienne et aux organisations de partisans italiens mérite également d'être étudiée.

Certains autres problèmes

Le mouvement de la résistance dans les *ghettos* juifs et la coopération avec lui des organisations clandestines polonaises est un problème de recherche à part qui n'a pas encore été sans doute suffisamment étudié. Problème compliqué en ce sens qu'il concernait des juifs-ressortissants polonais et qui, par conséquent, constituait dans une certaine mesure une question intérieure de la nation polonaise. On ne peut toutefois, lorsqu'on examine ce problème, ne pas prendre en considération le fait tellement important que l'occupant hitlérien, en tendant sur les territoires subjugués à l'extermination totale de la population juive (en Pologne comme dans les autres pays d'Europe), cherchait à l'isoler entièrement de la population polonaise (et des autres peuples) et même à se gagner appui et aide de celle-ci pour sa politique de génocide. La propagande menée dans ce sens et le système spécial de « normes juridiques », d'interdictions et d'ordres, exerçaient leur action sur une certaine partie de la population de tous les pays d'Europe et obtenaient l'appui ou bien l'approbation tacite de ces intentions parmi les milieux et les groupes les plus réactionnaires, fascistes — ce que l'on appelait les *Forces armées nationales* en Pologne, les organisations fascistes en France, en Yougoslavie et dans d'autres pays. Vu cet état de choses, la question de l'aide à la population juive, la coopération avec le mouvement juif de la résistance, prenait une éloquence spécifique et devenait un critère essentiel de l'esprit démocratique et internationaliste réel. En même temps la lutte menée par le mouvement de la résistance juif dans les *ghettos*, lutte dont la manifestation la plus forte et la plus belle en même temps fut donnée par les soulèvements dans le *ghetto* de Varsovie, puis dans le *ghetto* de Bialystok, devint une partie indissoluble du mouvement pan-européen de la résistance, de la lutte internationale des forces progressistes contre les crimes hitlériens. Les organisations de la gauche furent celles qui coopérèrent le plus étroitement et apportèrent la plus grande aide à la population juive. Un nombre considérable de juifs (et plus exactement de Polonais d'origine juive) militaient dans les rangs du *POP*, de la *Garde populaire* et de l'*Armée populaire AL*.

L'organisation du *POP* de Varsovie et la *Garde populaire* aidèrent la population juive. Pendant le soulèvement du *ghetto*, elles aidèrent un grand groupe de jeunes juifs à gagner la forêt. Les organisations socialistes et démocrates polonaises prirent également une part active à l'action d'aide à la population juive. Il existait auprès du délégué du gouvernement émigré un *Conseil d'Aide aux juifs* (pseudonyme « *Zegota* ») et auprès du *Présidium du Conseil du Peuple national* et du Quartier général de l'*Armée nationale AK*, des sections pour les questions juives. Grâce à toutes ces formes d'aide, environ 200.000 juifs ont pu survivre à l'occupation hitlérienne. Il faut le considérer comme un succès réel si l'on prend en considération que l'on s'exposait obligatoirement en aidant les juifs, à la peine de mort ou tout au moins au camp de concentration.

Un des critères les plus importants du caractère internationaliste du mouvement polonais de la résistance est sa coopération avec les unités de partisans des autres nations. La coopération avec les partisans soviétiques prit par la nature des choses, les dimensions les plus grandes.

Des détachements de raid soviétiques et des commandos opérèrent sur le territoire polonais. Les détachement de raid adaptés à la lutte sur les arrières de

l'ennemi, franchissaient la ligne du front et opéraient habituellement sur sa proche infrastructure. Ils avaient pour tâche principale de paralyser la communication, d'entraver l'approvisionnement des troupes hitlériennes, de désorganiser l'appareil d'occupation.

Dans la nuit du 9 au 10 février 1944, le fameux détachement de partisans placé sous le commandement du lt-colonel Piotr Verchikhora franchit le Bug et se trouva dans le sud de la région de Lublin. Il fut transformé sur le territoire polonais en *1^{re} Division ukrainienne de Partisans « S. Kovpak »*.

Au terme des combats qu'ils livrèrent, les détachements de la division prirent les petites villes de Tarnograd, Ulanow, Krzeszow et Krasnobrod, détruisirent 5 ponts de chemin de fer et firent sauter 11 trains militaires.

La division parcourut au total dans son raid environ 2.000 km sans compter les trajets des différents détachements qui se livraient à une activité de diversion en dehors de la ligne principale du raid. Elle livra contre les hitlériens plus de 100 combats et escarmouches dont 20 importantes. Elle fit subir aux hitlériens d'énormes pertes en hommes et en armes. Grâce à son activité, le travail de deux importants nœuds ferroviaires, de Lvov et de Rawa Ruska fut désorganisé pendant plusieurs semaines et l'activité des autorités d'occupation fut presque entièrement liquidée dans plusieurs districts. Les détachements de la division coopéraient avec les organisations du *POP* et avec les partisans des détachements de l'*Armée populaire (AL)*, des *Bataillons paysans* et de l'*Armée nationale (AK)*.

La division trouva un accueil cordial auprès de la population polonaise qui l'aïda par tous les moyens possibles, lui fournissant des renseignements sur les mouvements des unités hitlériennes, lui donnant des guides, etc. Par exemple un habitant du village de Kosobuda Stanislaw Szarzynski fit sortir la division de l'encerclement dans la nuit du 6 au 7 mars par des sentiers forestiers. Plusieurs dizaines de Polonais s'enrôlèrent directement dans les rangs de la Division.

Au printemps de 1944 arriva d'au-delà du Bug un détachement commandé par le lt-colonel Nicolas Prokopiouk. Lorsqu'il pénétra sur le territoire polonais, le détachement comptait 382 hommes, d'anciens prisonniers l'ayant rejoint, il vit grossir ses rangs jusqu'à 552 partisans parfaitement armés.

En mai 1944, grâce à l'activité des détachements de partisans soviétiques et polonais, la région de Lublin devint pour une grande part le « pays des partisans » et une partie notable de la voïvodie se trouva pratiquement en dehors de la portée de l'administration allemande.

Sur les territoires situés au-delà de la Vistule, on ne trouvait presque pas de détachements soviétiques de raid. A part la brigade de M. Gloumov « La Montagne », créée sur la base du groupe muté au-delà du Bug du groupement de I. Banov, on peut citer encore la brigade « M. Chtchors », commandée par le capitaine Vladimir Motcniev « Potiomkine » et qui déployait une activité dans la région de Podhale.

Des relations proches et cordiales unissaient les partisans soviétiques avec la population civile. Les paysans polonais leur fournissaient des renseignements sur l'emplacement des garnisons hitlériennes, leur donnaient des vivres et souvent un refuge. L'attitude fraternelle de la population polonaise à l'égard des partisans soviétiques, l'aide et la coopération du mouvement de la résistance polonaise créèrent les conditions nécessaires à l'activité des groupes de diversion

et d'espionnage sur les arrières. Cela avait une grande importance pour l'Armée soviétique, représentait un apport essentiel du peuple polonais dans l'œuvre d'anéantissement de l'Allemagne hitlérienne.

Quand il est question de la coopération du mouvement de la résistance polonaise avec les détachements de partisans et le mouvement de la résistance des autres pays, il convient d'évoquer encore les liens assez forts qui unissaient le mouvement anti-hitlérien polonais et tchécoslovaque. Il nous faut rappeler l'aide que le *POP* et *AL* de la région de Piotrkow-Czestochowa accordèrent à un commando allemand de cinq personnes envoyées en 1944 sur les actuels territoires polonais occidentaux par l'organisation *Freies Deutschland* de Moscou. Il faut souligner de plus l'aide apportée par *POP* dans le transfert des territoires d'URSS en Tchécoslovaquie et en Allemagne de militants qui avaient pour tâche d'alimenter le mouvement de la résistance dans ces pays.

La coopération du mouvement polonais de la résistance et de la population civile avec l'Armée soviétique régulière pendant les périodes de son offensive victorieuse est un problème de recherche qui sera traité séparément.

Conclusions

Les faits présentés très brièvement dans cette communication peuvent — bien qu'une série de problèmes qu'elle contient n'aient pas encore été pleinement étudiés — permettre au moins de tirer les conclusions suivantes.

En dépit des intentions des occupants hitlériens qui tendaient à diviser et à brouiller les peuples, leur politique de génocide aboutit dans tous les pays opprimés à des résultats tout à fait contraire, elle eut pour effet de cimenter la lutte commune contre le sanglant envahisseur fasciste. Le mouvement de la résistance se forma dans tous les pays occupés et son trait caractéristique fondamental, dominant était l'internationalisme, l'action commune de gens de nationalités diverses dans la lutte anti-hitlérienne. Ce sentiment de l'internationalisme, de communauté face à l'occupant hitlérien fut si fort que même les organisations réactionnaires, en principe antisoviétiques (à l'exception des groupes de collaborateurs ouvertement fascistes), craignant la radicalisation des masses populaires et la marche victorieuse de l'Armée soviétique, n'osèrent intervenir officiellement contre lui.

Le Mouvement de la Résistance de chacun des pays d'Europe comptait régulièrement dans ses rangs non seulement la population du pays donné, mais aussi des gens de diverses nationalités. Il en fut ainsi en Pologne, en Italie, en France, en Yougoslavie, en Union soviétique et dans d'autres pays. C'était là une preuve très nette de la communauté d'idées du Mouvement de la Résistance qui était non seulement une lutte de libération nationale pour chaque peuple opprimé, mais une guerre contre le fascisme en général, pour la liberté des peuples et la sauvegarde de la culture universelle contre la barbarie hitlérienne.

Etant donné ces traits caractéristiques du Mouvement de la Résistance, ni les frontières d'Etat, ni les différences de races, de conceptions du monde, ni les différences idéologiques, politiques et sociales, n'étaient en mesure d'empêcher les hommes épris de liberté d'unir leurs forces pour écraser le fascisme et préparer de cette façon les conditions nécessaires à la poursuite de la lutte

pour un monde sans guerres, un monde de justice sociale. « La guerre qui se déroule — avait dit en 1944 le secrétaire du CC du POP W. Gomulka — a démontré par l'exemple de tous les pays que le fascisme et la réaction étaient les pires ennemis de tout peuple... Le fascisme est... une peste qui menace toute l'humanité et l'humanité ne pourra qu'être reconnaissante à celui qui appliquera les moyens prophylactiques les plus efficaces contre cette infection. » Ces paroles ont gardé leur actualité jusqu'à ce jour.

Bibliographie

- ANDRZEJEWSKI J., *L'activité des communistes polonais en France*, dans *Nowe Drogi*, 1962, n° 2, p. 39-55.
- GARAS J.B., *Les détachements de la Garde populaire et de l'Armée populaire 1942-1945*, Varsovie, 1963.
- GOLABEK W., *Dans les détachements des Bataillons paysans dans la région de Kielce*, Varsovie, 1958.
- GORA W., *De l'histoire de la coopération des partisans polonais et soviétiques sur les territoires polonais au cours des années de l'occupation hitlérienne*, Varsovie, 1958.
- GORA W., *Sovmietnaïa borba polskikh i sovietskikh partizan na ziemiach polskich. W. Boievoie sodroujestvo polskich i sovietskikh partizan*, p. 9-70, Moscou, 1959.
- GORA W., *Les détachements de raid de partisans sur les territoires polonais*, dans *Nowa Kultura*, 19/VII/1959, n° 29.
- GORA W., OKECKI S., *Les Allemands anti-fascistes dans le mouvement polonais de la résistance*, dans *Zaranie Slaskie*, n° 3, p. 535-551, 1962.
- *Istoria Velikoï Otietchestviennoï Vdini Sovietskogo Soïuza 1941-1945*, t. II, III et IV, Moscou, 1961-1962.
- JANIC M., *Voilà les partisans*, Varsovie, 1963.
- JUCHNIEWICZ M., *Les soldats de Kovpak en Pologne*, dans *Pojskowy Przegląd Historyczny*, 1958, n° 4, p. 154-184.
- JUCHNIEWICZ M., *La participation des polonais à la guerre de libération nationale de Yougoslavie*, dans *Wojskowy Przegląd Historyczny*, 1964, n° 3, p. 109-120.
- *Hommes, faits, réflexions*, recueils d'interviews élaborées par NAMIOTKIEWICZ W. et ROZTROPOWICZ B., éd. II, Varsovie, 1963.
- MOCZAR M., *Les couleurs de la lutte*, éd. III, Varsovie, 1963.
- NAZAREWICZ R., *Sur le cours supérieur de la Warta et de la Pilica*, Varsovie, 1964.
- *Le mouvement ouvrier polonais pendant la guerre et l'occupation hitlérienne*. Précis d'histoire sous la rédaction de A. Przygonski, Varsovie, 1964.
- PROKOPIUK N., *Sur la rive occidentale du Bug. Mémoires d'un partisan*, dans *Wojskowy Przegląd Historyczny*, 1961, n° 2, 3.
- RAWSKI F., ZDZISŁAW Stapor, ZAMOJSKI Jan, *La guerre de libération du peuple polonais au cours des années 1939-1945*, Varsovie, 1963.
- *A travers les contrées sauvages de Polésie et de Wolhynie. Mémoires de polonais participants au mouvement soviétique de la résistance*, Varsovie, 1962.

- SIDOR K., « *Le troisième Front* », Varsovie, 1955.
- STUDZINSKI T., *5 ponts*, Varsovie, 1958.
- TOBIASZ J., *Les Polonais dans la résistance soviétique en Biélorussie occidentale*, dans *Wojskowy Przegląd Historyczny*, n° 3, 1964, p. 63-81.
- TUSZYNSKI W., *Les luttes des partisans dans les forêts Janowskie, Lipskie et Puszcza Solska*, Varsovie, 1954.
- WRONSKI S., *Une page peu connue de l'histoire*, dans *Trybuna Ludu*, 6/IV/1960, n° 97.
- ZBINIEWICZ F., *Les opérations du groupement soviétique de partisans de « Tchorny » dans la région de Lublin en 1944*, dans *Wojskowy Przegląd Historyczny*, 1959, n° 3, p. 39-73.
- ZIEBOŁOW W., *Chronique-journal du raid effectué sur les territoires polonais par la 1 UDP*, dans *Wojskowy Przegląd Historyczny*, 1960, n° 4, p. 217-240.

W. GORA

DIALOGUE

...AVEC LES SERVICES EDUCATIFS DES MUSEES

Plus que des Temples ou des Palais, nos musées devraient être des Maisons. Une maison c'est tellement plus accueillant et plus familier qu'un Temple où l'on n'entre qu'en état de grâce, ou un Palais où l'on ne vient que si l'on est invité protocolairement.

Nous avons en Belgique des Musées royaux d'Art et d'Histoire. Nous ne croyons pas nécessaire ici de répéter les éloges que méritent leurs activités diverses. Nous insisterons davantage sur les regrets que l'historien, professeur de vocation et de métier, pourrait exprimer. Nous entendons ainsi travailler au rapprochement, à la fusion de deux secteurs complémentaires séparés jusqu'ici mais qu'attirent irrésistiblement de communes aspirations.

Musée d'Art et d'Histoire ? Pourquoi pas Musée d'histoire, tout court ? La première formule est parfaite, mais à condition de donner au terme Art son sens le plus large d'habileté à faire quelque chose et de désigner par ce mot tous les produits résultant de cette habileté. Loin du sens restrictif que trop souvent lui donnent les esthètes, nous découvrirons ainsi en lui le synonyme de la culture, au sens que lui donnent les sociologues. Or il est logique, matériellement logique, que la culture précède l'histoire mais il est tout aussi logique que l'histoire soit un instrument de culture. Les deux éléments dans leur acceptation totale coïncident donc et il n'est pas utile de les dissocier. L'historien est donc en tort d'affecter du mépris à l'égard du musée, il ne fait qu'accentuer le désarroi des conservateurs qui se condamnent dès lors au commerce des seuls initiés. L'esthétique devient une fin en soi alors que l'esthétique, le sens esthétique, ne devrait être qu'un élément de la culture. Une culture qui de plus en plus devrait devenir populaire, mais dont le sens restrictif indique bien la nature du contenu actuel réservé à une élite. L'étude récente du Centre européen de sociologie publiée tout récemment aux Editions de Minuit, sous le titre L'Amour de l'Art, les Musées et leur public, par Pierre Bourdieu et Alain Darbel, atteste à cet égard le rôle essentiel, fondamental, unique de l'école et des méthodes scolaires dans la prise de conscience de la culture matérielle et l'acquisition du sens esthétique. Pour le public populaire, il faut désacraliser les musées, il faut socialiser leur contenu.

L'article que voici montrera combien en ont conscience les responsables des Musées. Un précédent Cahier (n° 2) a défini le rôle de la Commission Musée-Ecole. Spontanément, celle-ci s'est assigné la tâche d'introduire le Musée à l'Ecole, saisissant donc, comme intuitivement, cette situation de besoin confirmée à présent par une enquête objectivement concrète.

Il nous reste à souhaiter la multiplication de contacts personnels entre

représentants des Musées et membres de l'enseignement sous formes diverses : pré-visites d'information, adéquation des programmes et des expositions, unification des critères méthodologiques. Le problème du choix est pour le muséographe confronté avec le milieu scolaire aussi capital que pour le professeur d'histoire lui-même continuellement aux prises avec la multitude des faits. Dans le mot butinage employé par notre correspondante dans le sens de sélection, il y a butin, c'est-à-dire proie, prise, tout ce qui bon à prendre. Au départ donc, le butinage est une accumulation sans discernement. Il doit y avoir encore beaucoup de ce sens originel dans le subconscient de trop d'entre nous. Il serait excellent qu'à partir d'un colloque où seraient posés dans le cadre de notre enseignement secondaire les problèmes de relations entre les Musées et les Ecoles, des contacts permanents se poursuivent pour surmonter à mesure qu'elles se présentent toutes les difficultés, pour lever tous les obstacles. Pourquoi ceci ne serait-il pas l'occasion d'en prendre l'initiative ? Alors peut-être, atteindrions-nous notre réelle vocation éducative et réussirions-nous à montrer comment l'Art-chef d'œuvre se dégage de l'art commun et à l'aider ensuite à y retourner en faisant du vulgaire un chef d'œuvre.

R.V.S.

Musées et enseignements

Art, Histoire et Archéologie

Les musées d'art et d'histoire — et leurs services éducatifs en particulier — occupent, dans ce carrefour des historiens et des enseignants, une place assez spéciale. Pour bien la définir il conviendrait sans doute de réfléchir un instant sur les rapports réciproques existant entre l'histoire, l'archéologie et l'histoire de l'art et ceux que chacune de ces disciplines entretient avec l'enseignement.

S'il n'est plus de mise aujourd'hui de nier l'apport de l'archéologie à la connaissance historique, il n'en reste pas moins vrai que cette branche des sciences humaines souffre encore de certains préjugés qui datent de ses origines teintées d'amateurisme et la condamne à un isolationnisme regrettable. Nombre d'historiens — et des plus éminents —, s'ils admettent en principe les deux sources de l'histoire, nourrissent cependant encore envers les données de l'archéologie une méfiance difficile à vaincre. Habités qu'ils sont aux témoignages *textuels*, ils redoutent, par rigueur scientifique, la part de subjectivité qui intervient dans l'interprétation de documents muets, purement matériels. Ils raisonnent comme si l'homme n'avait eu d'autres moyens de s'exprimer que d'écrire et comme si l'écrit lui-même pouvait échapper à l'interprétation de celui qui l'analyse, le classe, le publie et enfin de celui qui en fait usage pour reconstituer l'image de l'époque d'où il émane. Ce n'est pas saisir l'humanité dans sa totalité que de limiter nos relations avec elle à un échange verbal.

Sans doute l'archéologie provoque-t-elle un sentiment d'insécurité par la

succession des découvertes qui viennent bouleverser les notions historiques les mieux établies. Il faut s'y résigner : notre connaissance du passé ne fait que commencer. Et le malaise de l'archéologue n'est pas moins grand que celui de l'historien, lui qui, mieux que quiconque, sait que chaque découverte pose plus de problèmes qu'elle n'en résoud.

Dans l'enseignement, le retard de l'archéologie sur l'histoire traditionnelle (entendons « *textuelle* ») n'a pas que des raisons psychologiques. On peut y voir des causes techniques. En effet, si un texte *se transmet* aisément, il n'en va pas de même d'un champ de fouilles, d'un monument, ni même d'un simple tesson de poterie dont on sait la valeur informative en matière de chronologie. Pour assurer le développement de cette recherche — devenue peu à peu *scientifique* — il a fallu attendre l'apport de la photographie, technique qui s'est avérée des plus précieuses non seulement pour fixer l'image du document à verser au dossier de l'histoire mais encore pour en diffuser le message. Aussi n'est-ce point par hasard si l'archéologie a fait depuis Niepce un bond aussi prodigieux. Le chemin parcouru au cours de ces dernières années est immense. Il se mesure autant à l'étendue des chantiers offerts à la pioche des fouilleurs qu'à l'extension de la curiosité du public. Il suffit de jeter un coup d'œil aux devantures de librairies pour s'en convaincre et de songer au mouvement universel de solidarité auquel la campagne de sauvegarde des monuments de Nubie a donné lieu. Il est sans doute peu de problèmes humains qui aient suscité un tel élan. Mais l'invasion de l'archéologie ne porte pas qu'en surface. Voici qu'elle s'infiltre jusque dans les profondeurs mêmes de la pensée scientifique. Sa méthode d'investigation — la technique d'enquête qui lui est propre — s'étend sur l'ensemble des sciences humaines au point que d'éminents spécialistes n'hésitent pas à parler d'une archéologie des faits contemporains ⁽¹⁾.

Et cependant, au stade universitaire, l'enseignement de l'archéologie n'a pas encore acquis le statut *légal*. Il reste, par le fait-même, exclu de toute pénétration au cycle secondaire. L'on confiera plus volontiers un cours d'histoire à un philologue ou à un géographe qu'à un archéologue. Et la place faite à l'archéologie dans la formation des historiens est celle d'un cours auxiliaire et non d'une branche intégrée à la recherche fondamentale. Quoi d'étonnant dès lors si les historiens n'en usent qu'avec prudence, modération ou maladresse. Il en est de même de l'histoire de l'art dont le sort est indissolublement lié à celui de l'archéologie non tant par affinité psychologique entre leurs représentants que par parenté ou association entre les matériaux soumis à leur étude.

De même, en effet, que les sources écrites peuvent se diviser en textes d'archives et en textes littéraires, de même les documents archéologiques sont de deux natures : les *objets* et les *œuvres d'art*, encore que la limite entre ces deux notions soit floue et toute relative. Selon quel critère rangerons-nous tel document dans l'une ou l'autre catégorie ? Selon le critère de beauté ? Y a-t-il valeur plus relative ? Notre appréciation de l'objet (à supposer qu'elle soit unanime) coïncide-t-elle avec celle de l'époque qui l'a vu naître ? Ne voit-on pas, dans les vitrines de nos musées, nombre d'objets n'ayant jamais eu de prétention à l'œuvre d'art « exposés » à l'admiration du visiteur ? A cet égard, le

(1) M. FOUCAULT, *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1966.

public des musées adopte deux attitudes bien distinctes : certains auront de l'œuvre considérée une perception directe, immédiate. Ils seront ébranlés dans la mesure où l'intérêt ou le plaisir qu'ils y puisent répond à leur tempérament : ce sont les natures artistes qui peuvent demeurer frustes sur le plan de la culture parce que leur extrême sensibilité supplée à cette carence.

D'autres au contraire seront davantage sensibles au message social de l'œuvre, à sa valeur expressive ou à l'idéal vers laquelle elle tend. A travers elle, ils perçoivent avec plus ou moins de finesse, la perfection qu'elle cherche à incarner, perfection qui peut être purement formelle, comme elle peut être de l'ordre des idées ou des sentiments. Ici la perception gagne en richesse ce qu'elle perd en pureté. L'attitude est *historique* en ce sens que l'appréciation prend pour critère un idéal extérieur au contemplateur mais intérieur à l'acte créateur. Il y faudra, pour percevoir cet idéal, non moins de sensibilité et en outre une certaine préparation : une éducation de l'œil et de l'esprit. Cette éducation pourra s'étendre par la fréquence des contacts et par la quantité des données qui permettront de replacer l'œuvre dans le milieu historique psychologique et culturel qui la justifie. Entre l'objet et le sujet s'engage alors un dialogue d'autant plus enrichissant que l'objet porte *en soi* de significations mais aussi dans la mesure où le sujet y puise d'informations par le fait de ses connaissances connexes. Cette attitude est donc susceptible de développements infinis, de joies sans cesse renouvelées.

Cet idéal perçu au delà de l'œuvre sera donc une donnée plus stable que celle de beauté qui, nous le sentons, ne nous sera, par la relativité-même, que d'un faible secours. De l'étude des données archéologiques se dégage une autre notion : celle de *style*, le style, au sens collectif du mot, étant la résultante de toutes les caractéristiques d'une époque. Elle sera la pierre de touche dont l'archéologue se servira aussi souvent qu'il se peut et avec une assurance qui ne manque pas d'émouvoir l'historien attaché aux données du langage parlé. C'est que pour l'archéologue, qui nécessairement doit se doubler d'un historien de l'art (pour la raison-même que de l'objet à l'œuvre d'art sans cesse il oscille) l'art *est* un langage.

« Le style, c'est l'homme » fait-on dire par Buffon. Bel exemple de mots qui sonnent clairs dont l'interprétation et l'authenticité sont contestables ! Quoi qu'il en soit, c'est une vérité aujourd'hui reconnue que tout ce qui émane de l'homme porte son empreinte : la graphologie, la psychologie expérimentale, la psychanalyse partent de cette prise de conscience. L'art, qui plus que toute autre activité appartient au domaine de la vie émotionnelle est d'autant plus révélateur de la personnalité de celui qui agit. L'auteur, si personnel soit-il, appartient à un milieu, à un temps, à une structure sociale qui le conditionne. Tout ce qui nous parvient de cet homme est pour l'*archéologue*, riche d'enseignement ; pour l'*historien d'art*, le témoignage sensible d'un certain état de la civilisation. Ce témoignage se laisse analyser par une méthode qui est en quelque sorte une *graphologie du style*.

Ce que nous espérons pouvoir montrer c'est l'efficacité de cette méthode non seulement dans l'enseignement, mais d'une façon plus générale dans la formation sociale des jeunes ou, si l'on veut, dans l'éveil de leur *sens historique*. Les musées l'ont compris et ce propos n'a d'autre but que de signaler aux

enseignants toutes les dispositions qui ont été prises par les Musées Royaux d'Art et d'Histoire de Bruxelles pour aider les professeurs dans leur tâche, notamment en leur indiquant une voie par laquelle intéresser la jeunesse à la discipline qu'ils ont pour tâche de faire aimer.

Archéologie et enseignement

Loin de vouloir en faire un surcroît au programme d'histoire déjà si chargé, nous pensons que l'archéologie (ses données et ses méthodes) peut aider le professeur à vaincre la résistance de l'élève, à aimer et comprendre le savoir que l'on cherche à lui inculquer. Nous lui reconnaissons, en effet, plus d'un avantage par rapport à l'enseignement strictement basé sur les textes.

1. Partant de l'objet, elle repose sur une donnée visuelle, *fait image* dans la mémoire et lui donne des points d'appui concrets.

2. Ces points d'appui, mis en place, viennent jalonner la ligne du temps. Celle-ci, au lieu de se présenter comme une longue route droite flottant dans l'abstrait, se déroule comme un film aux séquences bien individualisées, reconnaissables par leur style. Ainsi, à mesure qu'il se développe, se crée chez l'enfant la *notion du temps*, essentielle au sens de l'histoire.

3. Elle se prête particulièrement bien aux *méthodes audio-visuelles* auxquelles l'enseignement cherche à avoir recours, confiant qu'il est dans la vertu de l'image comme mode de fixation de la pensée. On soupçonne sans peine l'usage qu'en peut tirer la télévision.

4. Le document tel qu'il nous parvient est, au sens strict, un héritage du passé. Cet objet, il fut manipulé par notre ancêtre, vieux parfois de quelques milliers d'années. Il est là, présent, venant témoigner de ce que fut sa destinée, son usage, sa « valeur ». Un *intérêt sentimental* s'attache à son existence, au miracle de sa conservation. L'enfant n'y est certes pas insensible.

5. A la conservation de l'objet est lié un autre phénomène : celui de sa découverte. Celui-ci, aux yeux des jeunes tient de l'aventure. Du travail de l'archéologue, il ne saisit tout d'abord que le côté merveilleux, fait de *suspense*. Laissons agir ce stimulant, non en vue de faire de nos jeunes gens des aspirants archéologues, non en vue de créer des vocations, (celle d'archéologue est-elle plus heureuse, plus utile qu'une autre ?) mais en vue de drainer des *dispositions psychologiques propres à l'adolescence* vers l'étude de l'histoire, nécessaire à sa formation sociale. Peu à peu il apprendra qu'il n'y a pas que des Tombeaux de Touth Ankh Amon, que des trésors de Vix ou des Grottes de Lascaux à découvrir et que les déboires sont plus fréquents que les sensations fortes. Qu'une méthode très stricte, exigeante et patiente est la condition de notre connaissance. Mais qu'en revanche, le moindre tesson, l'objet le plus humble a sa valeur s'il contient en lui un message. Il n'y a pas qu'une leçon de modestie à tirer de cette constatation mais aussi à espérer que d'eux-mêmes, devant l'évidence, les jeunes comprendront que chaque individu, dans le moindre de ses actes, exprime l'humanité tout entière et s'en porte responsable.

6. L'analyse de l'objet-témoin suppose une attitude *active*. Tous les tempéraments y trouvent leur compte : qu'il s'agisse d'une nature pratique ou

esthétique, spéculative ou technique, chacun verra l'objet d'une façon différente, sous un angle adapté à sa personnalité.

7. Le professeur trouvera là une occasion de coordonner les observations en appliquant la *méthode inductive* qui lui est familière, pour obtenir une évocation de l'époque tout entière à travers l'élément humain.

8. Il donnera ainsi, à son cours théorique, une illustration qui peut aussi être une occasion d'éveiller le *sens esthétique* si regrettablement laissé en friche dans l'enseignement en général.

CONCLUSIONS :

Cette manière d'aborder l'histoire par l'art et l'archéologie nous semble aussi enrichissante qu'efficace. L'éthique comme l'esthétique y trouvent leur compte, tant il est vrai que l'humanité y apparaît sous son jour créateur à la fois le plus profond et le plus quotidien, exaltant ainsi le sens de la *continuité* et de la *solidarité* dans la progression historique.

Du point de vue psychologique, le sens de l'observation et le raisonnement comme moyens de connaissance, le goût de l'aventure comme stimulant, l'imagination visuelle comme support de la mémoire, sont autant de facteurs psychologiques qu'il est certes plus raisonnable d'attendre de la part d'adolescents que le sens politique ou la compréhension de problèmes économiques.

Loin de nous l'idée que ces dernières questions soient négligeables ou inutiles à la connaissance d'une époque donnée. Ce que nous regrettons c'est que, de tous les aspects qu'offre l'histoire, c'est précisément et trop exclusivement celui qui est le plus inaccessible à l'entendement des moins de 18 ans qui soit retenu par le programme.

Les activités para-scolaires

« Le programme d'histoire ! », oui : nous nous comprenons. Deux heures par semaine, c'est bien peu. Et l'histoire ne fait que s'allonger, tant par le bout initial que par le bout terminal, s'il en est. Mais aussi, l'école est-elle le seul lieu où l'enfant puisse se former, satisfaire ses curiosités, bref s'épanouir ? Beaucoup de jeunes voyagent, lisent sans grand frais, regardent vivre le monde. Tous, à quelque condition qu'ils appartiennent, se heurtent au besoin de connaître pour comprendre. Radio, télévision, cinéma, magazines « Jeunesses » de tous genres : toutes ces sollicitations ne débouchent-elles pas en définitive sur l'histoire ? L'important n'est-il pas de compter sur ces libres activités, le rôle de l'enseignement étant de susciter l'intérêt et de conduire l'enfant vers les sources du savoir. L'un des collaborateurs des *Cahiers de Clio* l'a fort bien dit : Les manuels doivent être employés en consultation « comme dans la vie ». Il en est de même des Musées, autres livres ouverts à l'enseignement.

Méditons cette admirable épigraphe de Valéry inscrite autrefois au fronton du Musée de l'Homme à Paris :

« Il dépend de celui qui passe
que je parle ou me taise
que je sois tombe ou trésor
Ami n'entre pas sans désir. »

A l'école de créer ce désir et le monde deviendra trésor, lieu inépuisable d'enrichissement. L'Histoire, n'est-ce point cela ? Tout le trésor du monde, le trésor de tout le monde.

Nous nous bornons ici à considérer la formation historique, puisque c'est la préoccupation première des lecteurs de ces *Cahiers*. Mais disons tout de suite que nous restons intimement convaincus que la fréquentation intelligente des Musées (si même ceux-ci ne présentent pas que des chefs-d'œuvre) avive tout particulièrement le sens esthétique, car c'est à la sensibilité que les témoins interrogés s'adressent et par la sensibilité qu'ils deviennent intelligibles. Elle favorise une prise de connaissance totale, *intuitive*, selon un principe pédagogique issu des idées de Bergson.

Musées et Pédagogie

UN POINT D'HISTOIRE.

C'est dans le courant général de la philosophie de l'intuition que doit se situer en Belgique la création, auprès des grands musées, de services éducatifs. L'idée en revient à Jean Capart dont le nom s'est illustré dans le domaine de l'égyptologie mais dont les préoccupations pédagogiques n'étaient pas moins fécondes. Sans doute étonnera-t-on en associant son nom à celui de Decroly, son illustre contemporain. Bien qu'évoluant dans des sphères intellectuelles très différentes, les deux savants se rencontraient en ceci : que l'un et l'autre croyaient en l'intuition et fondaient sur elle leur optimisme scientifique.

Ainsi, tout jeune archéologue (1922), avant même que la direction du Musée dit alors « du Cinquantenaire » ne lui soit confiée, Jean Capart prit conscience (pour l'avoir éprouvé lui-même) qu'il y avait là, dans ces murs, un matériel didactique d'une richesse inépuisable qui ne pouvait rester lettre morte ; que l'exploitation de cette richesse par l'enseignement demandait un intermédiaire, un interprète, qui transmettrait à l'usager les données significatives de ce matériel recueilli, conservé, étudié par l'*archéologue-conservateur*. Cet intermédiaire devait pouvoir décharger le personnel scientifique des musées de sa tâche éducative afin que celle-ci ne vienne se développer au détriment de ses études et recherches. Cette conception était à l'époque une innovation qui fit école sur le continent et même, contrairement à l'opinion communément admise, en Amérique où Jean Capart devait l'introduire lors des séjours qu'il fit deux ou trois ans plus tard au Musée de Brooklyn. Nous ne voulons pour preuve du sérieux que J. Capart mit à édifier ce Service Educatif au Musée du Cinquantenaire, qu'évoquer la personnalité de celui à qui il en confia la destinée. Vous parler de Jacques Lefrancq comme il nous plairait de le faire ici, nous entraînerait trop loin. On en trouvera un portrait dans un ouvrage intitulé très opportunément « *Oser penser* » (2), dû à l'amitié et au souvenir ému de quelques disciples. Le philosophe, l'esthéticien, le psychologue, le pédagogue tour à tour et tout ensemble s'y révèlent, sans que l'on puisse dire lequel de ces aspects prédomine tant l'homme fin, sensible, discret qu'il était mit de simplicité à être

(2) Ed. La Baconnière, Neuchâtel, 1961.

tout *uniment* humain. Ses titres universitaires et scientifiques, sa riche personnalité, pouvaient certes le porter à une destinée plus brillante. Mais le programme du Service Educatif répondait à sa vocation de dévouement, à son besoin de rayonnement personnel et celui-ci était tel que vingt-cinq ans après son départ, c'est encore son *aura* qui éclaire la voie à suivre.

Ce programme, quel est-il ? « Faire connaître les collections du Musée » oui, sans doute est-ce là un désir bien légitime de toute institution qui se veut sociale. Mais surtout et avant tout « utiliser le plus largement possible la source d'enseignements que représentent les collections ».

Des deux propositions définies aux statuts de fondation, c'est bien cette dernière qui fut l'objet de toute la sollicitude de J. Lefrancq, de ses collaborateurs, de ses successeurs.

Moyens d'action

Dans l'esprit de J. Lefrancq, le Service Educatif devait devenir un centre d'éducation non *pour* l'art et pour l'histoire mais *par* l'art et par l'histoire. Première préoccupation : rendre les musées le plus largement *accessibles*, dans tous les sens du mot.

Le problème le plus délicat consistait en la formation des cadres chargés de la mise en valeur pédagogique des collections. Ce personnel, qui aurait à étudier les objets réunis au Musée sous les différents angles de leur signification et à en communiquer le message, se doute-t-on bien de ce qu'on attend de lui ? En plus de sa formation de base (archéologie), c'est l'étude patiente et toujours renouvelée des collections elles-mêmes. Celles-ci se répartissent sur une aire géographique et chronologique véritablement mondiale. De la préhistoire à nos jours, de l'Égypte à l'Europe en passant par l'Amérique précolombienne et l'Extrême-Orient, toutes les techniques (la peinture exceptée) toutes les matières y sont les témoins du travail de l'homme. Et au delà de la matière, intégrée à elle, percevoir cet homme, le faire revivre dans l'imagination des visiteurs divers, souvent mal préparés, peu instruits ou, ce qui est pire, insensibles. Tâche ingrate s'il en est, exigeant un don total de soi, pour une mission ne laissant derrière soi aucune trace perceptible.

C'est à constituer ces cadres que les organisateurs du Service Educatif se sont particulièrement attachés, conscients qu'ils étaient de l'importance d'avoir une équipe bien formée et adaptée à sa fonction, tant du point de vue psychologique que scientifique et pédagogique.

A l'origine le Service Educatif n'avait pas particulièrement une destination scolaire. Ce qu'il proposait s'adressait à tous. À côté des activités annoncées par le Service Educatif à jour, heure et programme déterminés, la possibilité était réservée aux intéressés, à condition qu'ils forment un groupe de six personnes au moins, de demander l'étude d'une question bien déterminée au moment de leur choix. Aussitôt l'idée lancée, les écoles — à qui la gratuité était accordée — répondirent avec enthousiasme à l'offre qui leur était faite, ce qui signifie que l'initiative allait au devant d'un besoin latent. Depuis, le nombre des visites guidées scolaires n'a cessé de croître.

Collaboration à l'enseignement

Encouragé par le succès des visites guidées le Service Educatif prit de plus en plus conscience que la méthode archéologique est susceptible de répondre aux aspirations des jeunes et que, loin d'ajouter à leurs difficultés par un surcroît de matière, elle a pour effet de fixer l'attention, de cristalliser les connaissances éparses et de fournir à leur intérêt de nouveaux supports.

Nombre de professeurs nous font remarquer que tel enfant qui s'est distingué au musée par son attitude éveillée, ses questions pertinentes, ses réponses logiques, est en classe assez effacé. Nous-mêmes pouvons observer l'éveil progressif de l'intérêt au cours d'une même visite. Pour certains, elles donnent l'impression d'être une révélation. Il semble qu'un contact vienne subitement de s'établir entre le présent et le passé. A priori, nous considérons qu'une visite d'une heure et quart est une durée raisonnable tant pour la fatigue que suppose la station debout que pour l'attention. Or le plus souvent la visite se prolonge bien au delà parce que les élèves demandent un complément d'information et ne semblent nullement désireux d'en finir. Nous imaginons sans peine le sourire sceptique du lecteur de ces lignes. Mais il y a d'autres témoignages venant autant de la part des élèves que de leur accompagnateur, qui nous donnent confiance non pas en nous-mêmes mais dans les moyens qui nous sont donnés d'intéresser l'écopier à l'histoire par l'étude du document *authentique*, à la fois comme illustration et comme source d'information. S'il se fait que le document est une œuvre d'art, ce sera l'occasion de mettre l'enfant en présence de ce « surplus » et de lui en faire la révélation sur le plan sensible. L'éducation esthétique pour elle-même nous ne la tentons que si le professeur nous l'indique comme faisant l'objet de la visite, ce qui, nous le déplorons, est bien rarement le cas. Mais qu'elle soit prise pour but ou comme moyen, nous savons par expérience que le contact s'établira tout naturellement entre la beauté et la sensibilité qui est prête à l'accueillir. Il suffit que la mise en présence soit assurée dans des conditions favorables à l'échange du regard. Une assistante de Service Educatif a tôt fait de distinguer parmi les visages anonymes qui l'entourent, celui pour qui l'œuvre reste tombe ou devient trésor.

Un non-sens pédagogique ?

Ici une question se pose : n'est-il pas aberrant de confier une classe à une personne étrangère à sa formation et qui, si bien informée soit-elle quant au matériel didactique dont elle usera, ne pourra établir le pont avec les connaissances de base du public auquel elle s'adresse ? Et de fait, la question est cruciale et recèle la principale difficulté de la tâche d'« Assistante de Service Educatif »⁽³⁾.

Elle soulève un double problème : celui du recrutement et du standing propre à la profession d'une part, celui des rapports avec l'Enseignement et autres groupements d'éducation d'autre part.

(3) Nous l'appelons ainsi faute d'avoir pu trouver une autre terme approprié à cette fonction. Le terme est entendu au sens anglo-saxon. Nous le mettons au féminin car la profession, à divers égards, attire davantage les femmes.

Divers congrès portant sur la question se sont tenus depuis la guerre (Brooklyn, Athènes, etc.) à l'initiative de l'UNESCO. Ils mettent en évidence la diversité des points de vue plutôt que leur unité. C'est qu'en réalité chaque Musée présente un cas d'espèce, selon sa vocation, son importance (en grandeur et en complexité), le milieu où il se situe, les possibilités du bâtiment qui l'abrite, la psychologie du public auquel il s'adresse plus particulièrement. Aussi, le premier pas dans la création d'un Service éducatif est de bien définir ses buts et mesurer ses moyens.

Si certains professeurs peuvent, en y mettant l'effort voulu, arriver à guider eux-mêmes dans certains Musées, on ne peut leur demander de connaître tous ceux qui méritent une visite ni surtout de demander de tout le monde qu'il connaisse chacun d'eux. Ce serait réduire considérablement la fréquentation des musées et restreindre leur portée à un particularisme qui ne porte pas sur le fond mais sur les circonstances fortuites. Il est indéniable que tout Musée ayant une signification polyvalente exige un interprète pour s'exprimer, un intermédiaire qui puisse transmettre le sens des recherches de son personnel scientifique et ait avec l'enseignement des contacts suffisamment familiers pour partager ses préoccupations et expériences. L'on choisit donc le parti de recruter le personnel du Service Éducatif parmi des diplômés en histoire de l'art et archéologie ayant une formation égale et des aspirations — son orientation professionnelle en fait foi — analogues à celles exigées des professeurs. Ainsi la collaboration entre les deux se fera sur pied d'égalité. L'un connaît mieux ses élèves, l'autre le musée et ses possibilités didactiques pour les avoir longuement et patiemment méditées. L'expérience fera le reste et une bonne Assistante se reconnaîtra tant à sa capacité de sentir les caractéristiques de son public (ses intérêts, sa sensibilité, sa culture de base) et de s'y adapter (sans trop y consentir toutefois) qu'à son talent d'évocation et à l'étendue de son savoir. Il y faudra beaucoup de tact, de persévérance et de foi en son utilité.

En pratique, l'on peut observer que rares sont les professeurs qui ne préfèrent pas céder la parole à un spécialiste, au risque de voir le commentaire ne pas correspondre absolument avec ce qu'on en attendait, sinon de se trouver en discordance avec ce qui a été enseigné en classe. Nul historien ne s'étonnera qu'un tel risque puisse exister. Il va de soi que jamais l'Assistance n'imposera son point de vue comme une opinion absolue et irréfutable. Elle cherchera au contraire à montrer que la science historique évolue comme toute autre science et que telle découverte peut venir infirmer ce que l'on a tenu pour vrai jusqu'à présent, éventuellement que plusieurs hypothèses peuvent expliquer tel phénomène observé et que des découvertes futures apporteront peut-être un jour la clé de l'énigme. Il y a, à ces incertitudes, un aspect stimulant qui n'est pas à dédaigner pour la formation de l'esprit scientifique. Ce sera le moment de montrer le côté dynamique et actif de la connaissance, de faire sentir par l'enfant que l'histoire n'est pas un vêtement tout fait qu'on lui impose mais quelque chose qui *se construit* à partir de données multiples et éparées, comme celles qu'il a sous les yeux.

Il arrive que le point de vue de l'archéologue vienne compléter celui de l'historien; celui de l'Assistant corroborer celui du professeur. Par d'autres voies c'est la même évidence qui jaillit et le fait d'avoir été dite par une autre personne, démontrée à partir d'autres indices frappe d'autant mieux l'esprit de l'enfant.

Au plaisir de connaître se joint le plaisir de reconnaître, de pouvoir reconnaître qu'il savait déjà, que ce qu'on lui enseigne à l'école se vérifie dans l'expérience vécue : son savoir, de *scolaire*, devient langage *social*.

Beaucoup de professeurs nous disent que le simple fait du changement est par lui-même un bien plutôt qu'un mal. Il ravive l'intérêt de l'élève, ranime son attention. Ajoutons, comme cause à cette animation nouvelle, le besoin chez certains de faire une bonne figure, de laisser une bonne impression de la classe, sentiment fort louable et qui donne à l'esprit de corps l'occasion de se manifester. A tout prendre, dans la balance des profits et pertes, la nécessité d'une collaboration entre enseignants et muséologues se présente plutôt avantageusement.

Les conditions d'une bonne collaboration

Puisque dans la plupart des cas, une collaboration s'avère nécessaire, il importe que celle-ci soit sérieusement établie. Il ne suffit pas que l'assistance du Service Educatif soit largement offerte, il faut aussi que les enseignants soient bien informés des possibilités didactiques du Musée. Cette information suppose un mouvement dans les deux sens. Un programme général des ressources du Musée doit pouvoir permettre au professeur de faire un choix de sujets susceptibles d'être traités d'après nos collections. Mais l'initiative de la visite lui appartient essentiellement. Elle portera sur l'*opportunité* de la visite, c'est-à-dire sur le choix du moment par rapport au programme ou par rapport à une actualité quelconque. Ainsi l'*intention* pourra être *bien définie* et *interceptée*. C'est le rôle du secrétariat du Service Educatif que d'examiner chaque demande individuellement, de conseiller les enseignants dans la répartition du programme à accomplir en fonction de telle intention, et de juger si celui-ci est proportionné au temps dont on dispose. Il faut qu'il vaille le déplacement, mais aussi que le temps lui soit donné de faire œuvre utile. Le rôle du Service n'est pas de faire *voir* le Musée mais de le *rendre signifiant*. Le nombre de thèmes de visites est considérable et un même sujet peut être traité de multiples façons. Ils ne doivent pas nécessairement se limiter à l'étude d'une section du musée mais peuvent envisager des comparaisons entre certains aspects particuliers des civilisations mises à l'étude. Certains préfèrent que la visite du musée serve d'introduction à l'étude d'une époque, d'autres la conçoivent comme une leçon de synthèse ou un complément à travers ses expressions artistiques. Les trois points de vue se défendent. Mais il est évident que l'assistante devra s'adapter aux circonstances particulières, donc en être avisée afin qu'elle puisse réfléchir à la sélection qu'elle fera pour appuyer sa démonstration. Il est donc indispensable qu'un contact personnel s'établisse, ne fut-ce que par téléphone, entre le Service Educatif et le professeur qui fait appel à sa collaboration et en tout cas qu'un échange de vues ait lieu entre le professeur et l'assistante *avant* que ne commence la visite guidée, et *après*. Les professeurs ne peuvent lui rendre de meilleur service — et s'en rendre à eux-mêmes, — qu'en lui disant en toute franchise si son assistance a été bien comprise.

Mais il ne suffit pas que la collaboration entre école et musée soit bien préparée : la classe aussi doit l'être à la visite. Le minimum que l'on puisse espérer, c'est que les élèves soient avertis du programme que l'on se propose

d'accomplir. Nous n'éprouverions pas le besoin d'insister sur ce point si nous n'avions fait maintes fois l'expérience d'une visite à donner à des groupes dont ni les élèves ni les accompagnateurs ne pouvaient dire dans quelle intention ils venaient au musée. Pareilles expériences indiquent qu'il reste encore beaucoup à faire pour que les musées soient utilisés avec un maximum d'efficacité.

Musées scolaires ?

On entend souvent émettre le vœu, au cours de colloques portant sur la question des rapports musées-enseignement, de voir se créer des musées proprement « scolaires », comportant des salles spéciales où seraient reçus les écoliers.

Certes, aucun musée, si riche soit-il, ne peut prétendre être un microcosme parfaitement équilibré. L'apport de fac-similés, de maquettes, de photos, cartes, etc. peut en partie remédier à ces défauts et tous les musées y ont recours avec plus ou moins d'enthousiasme et de « générosité ». Notre musée n'y échappe pas, tout en se rangeant plutôt parmi les modérés. Le Service Educatif en est peut-être la cause. Expliquons-nous bien. Nos collections sont étendues et déjà très à l'étroit dans des locaux mal adaptés à leur fonction. Y ajouter des maquettes et autres moyens d'information serait encombrer davantage encore les salles d'exposition au détriment de la présentation des objets authentiques.

D'autre part, dégorger les sections en créant un double musée suppose de tronquer l'un et l'autre par la division, laquelle sera toujours arbitraire et préjudiciable à la signification d'ensemble. Nos musées ont pris l'habitude de compter sur le Service Educatif pour opérer cette sélection en fonction du thème proposé. Ils estiment que c'est précisément là son rôle. Cette façon de procéder par sélection, — par « butinage » voudrions-nous pouvoir dire, — offre, sur la division, l'avantage de la souplesse d'adaptation à toutes les situations. L'histoire est matière vivante : elle contient toute la complexité de la vie et c'est trahir la réalité que de la diviser en réalité « scolaire » et réalité pour « grand public ». De quel côté mettrions-nous notre canthare de Douris (nous ne le possédons pas en double !), de quel côté la tapisserie de N.-D. du Sablon ou le relief de la Reine Tiya ? Quel dilemme pour qui aura à décider quel document prendra place au musée pour enfant, quel autre sera réservé à l'adulte !

Mais il est une autre raison à notre peu d'enthousiasme pour les musées scolaires, c'est qu'ils ne permettent pas la méthode *active* et *inductive* que nous préconisons. La dialectique sur laquelle nous nous appuyons se trouve réduite à néant par le fait même que la conclusion vous est présentée *tout faite*, comme acquise une fois pour toutes. L'imagination, le raisonnement, l'observation dès lors ne sont nullement mis en éveil : l'élève n'a plus qu'à *constater*.

Ce sentiment si exaltant d'être en présence d'un témoignage réel, chargé de signification humaine n'existe pas, ne peut exister, alors qu'il est — croyez-le bien, — le principal support de l'intérêt — nous pouvons même parler de *respect* — qu'y apportent les jeunes comme les moins jeunes. Par ailleurs, quel que soit le style adopté pour ce genre de reconstitution — neutre, romantique ou moderne, si vite démodé ! — il sera, par rapport au document de base, *anachronique*, donc étranger à sa nature. Immanquablement, la connaissance qu'on en prendra sera, elle aussi, fausse, hétérogène, en tout cas impure. Si la méthode archéologique

a une valeur éducative, c'est parce qu'elle nous apprend à interpréter les signes qui nous sont donnés d'un lointain passé. Il n'y a pas d'une part l'ART, d'autre part l'HISTOIRE : l'un est indissolublement lié à l'autre.

Musée imaginaire

Plutôt donc que de vouloir notre *musée scolaire* nous préférons rendre scolaire notre musée. Pour répondre aux besoins de l'enseignement nous avons été amenés à choisir un autre parti. En cela encore Jean Capart a vu loin et juste. Lors de son séjour en Amérique dont nous avons parlé déjà, il prit connaissance de l'existence d'une collection de reproductions, éditée par les *University Prints* de Boston, qui offrait de l'histoire de l'art un panorama assez vaste et bien équilibré, véritable *musée imaginaire* pour l'époque : documentation honnête, bien établie, d'un format facile à intégrer dans un cahier d'étudiant. Jean Capart en vit tout de suite l'intérêt pour compléter les ressources didactiques du jeune Service Educatif qu'il venait de lancer. Pourquoi, en effet, ne pas lui adjoindre un magasin où les étudiants et écoliers pourraient trouver des documents pour l'illustration de leurs cours d'histoire et d'histoire de l'art ? C'était, ne l'oublions pas, vers 1925. Depuis, avec les moyens, les besoins ont surgi et nombre de maisons d'éditions répondent aujourd'hui à cette soif de documentation figurée. Mais il n'en reste pas moins vrai que de nos jours encore l'originalité et l'opportunité de cette initiative fait l'envie et l'admiration de nombre de musées. Il faut avouer que notre magasin « d'images d'art », malgré son exigüité et son accès peu engageant (ah ! cet éternel problème de local) est souvent mieux connu des professeurs et des écoliers (et que dire des parents ?) que les salles d'exposition.

Aux *University Prints* pour lesquelles notre magasin possède le monopole de vente pour l'Europe, sont venues s'ajouter d'autres éditions et notamment, pour illustrer l'histoire de Belgique, des éditions du Service Educatif. Le magasin comprend actuellement plus de 10.000 documents dépassant, bien entendu, très largement le cadre du Musée.

Mais il est encore pour le Musée une autre façon d'encourager l'enseignement de l'histoire par la méthode intuitive. Ceci nous amène à parler d'un autre genre de *matériel didactique* que nous nous sommes constitué : notre *diathèque*. Sait-on que quiconque peut y avoir recours ? Qu'un service de prêt en assure la jouissance publique ? A lire les *Cahiers de Clio*, il semble que cette ressource soit peu connue des principaux intéressés. Et cependant plus de 20.000 clichés sortent annuellement de nos tiroirs ! Le choix et la découverte de ces documents, leur classement, leur mouvement, n'est pas une des moindres préoccupations du Service Educatif, ainsi devenu un véritable centre de recherche et d'études.

Enseignement audiovisuel

Durant la guerre, c'est précisément grâce aux ressources de notre diathèque que notre collaboration à l'enseignement put être poursuivie, malgré la mise à l'abri des collections. Les visites guidées, rendues impossibles, furent alors remplacées par des causeries illustrées. Elles eurent un tel succès que, la guerre

finie, le Service Educatif se vit entraîné à les maintenir à son programme comme complément ou introduction aux visites guidées. Période héroïque où le succès ne laissait point de répit, où les peines s'oubliaient sous le feu de l'enthousiasme et de la foi en sa méthode. Jusqu'au jour où l'on s'avisa que nous dépassions notre rôle. Il fallut non les supprimer mais renoncer à la gratuité. Dès lors il ne pouvait plus être question de considérer ces causeries comme des leçons entrant dans le cadre normal du programme. Par le fait même, l'élément de *continuité*, essentiel à la notion d'histoire, était brisé, ce qui enlevait à cette forme de collaboration une grande partie de sa valeur. Cependant certaines écoles continuent à venir pour des cycles bien définis (Histoire de Bruxelles, Histoire du mobilier ou tout autre sujet choisi par le professeur), soit que la commune de l'école intéressée veuille bien en supporter les frais, soit que l'école disposât d'un budget spécial qu'elle choisit d'affecter à cela.

Il faut aussi reconnaître que depuis que la microphotographie s'est répandue, les professeurs ont la possibilité d'appliquer eux-mêmes les moyens audiovisuels pour l'enseignement de l'histoire. Mais ils en usent, semble-t-il, avec une étonnante modération, même ceux qui en ont admis le principe pédagogique. Nous croyons, quant à nous, que quelques documents projetés n'ajoutent pas grand'chose à l'illustration que peut donner le manuel et que l'installation que suppose la projection ne se justifie pas s'il ne s'agit que de quelques documents à montrer. Si l'apport de l'image peut être de quelque efficacité, c'est à condition d'apporter un certain rythme, un élément *dynamique* à la leçon. Il faut que l'auditoire soit entraîné par ce rythme. L'image doit devenir le point d'appui du développement oral et être en parfaite correspondance avec les thèmes développés. Il ne s'agit pas de trouver une illustration des faits, une iconographie des événements, mais des documents significatifs du cadre social, rigoureusement choisis pour donner une image d'époque, de son style de vie, sorte d'« auto-portrait » des moments de l'histoire qu'il s'agit de faire revivre. La vie quotidienne, l'art, la psychologie sociale et individuelle se trouvent intimement mêlés à l'événement, aux circonstances politique et économiques. Tous les aspects de la vie ne sont plus comme dans les manuels divisés en tranches, mais unifiés, imbriqués les uns aux autres. L'art devient non seulement le témoin de l'histoire mais son agent révélateur.

Il arrive aussi, et de plus en plus fréquemment, que de très jeunes enfants viennent puiser à notre diathèque. Et c'est merveille de voir avec quel sérieux ils procèdent à la recherche. Ils font montre d'un esprit d'adaptation aux principes de classement que l'on serait bien content de trouver chez tous les adultes. La même diversité d'attitudes vis-à-vis du problème de recherche s'observe au magasin d'images d'art. Mais aussi, combien de papas, combien de mamans viennent « choisir » pour leur fils ou leur fille ! Déplorable situation que l'enseignement devrait pouvoir éviter.

Les contacts que suscitent ces recherches sont pour le Service Educatif une indication de l'évolution de l'enseignement et de la sensibilité du public en général. Ils sont aussi l'occasion d'échanges de vues avec les professeurs, avec les conférenciers — archéologues ou artistes — qui, par l'expression de leurs besoins, le met en connexion avec l'actualité et le monde extérieur, bref avec l'attente du public qu'il s'agit de ne jamais perdre de vue.

Education individuelle

Mais indépendamment de l'apport de notre documentation au particulier, que faisons-nous pour l'éducation de l'individu isolé ? Il est évident qu'un musée, même pourvu d'un Service Educatif, ne peut s'occuper de chaque visiteur personnellement. Nous l'avons vu jusqu'ici adapter son activité à la demande extérieure. Nous le verrons à présent poursuivre une *politique culturelle* centrifuge, rayonnante. Afin de créer un climat favorable à l'art, d'histoire et l'archéologie, le Musée propose à jours déterminés, conférences, cours, visites guidées pour adultes. Il charge une *a.s.b.l.*, « *Les Amis du Service Educatif* », d'établir le programme de ces activités qui se placent principalement durant les week-ends et jours de congés scolaires. C'est ainsi que, depuis 40 ans, tous les dimanches matin, de Toussaint à Pâques, des entretiens sur des questions archéologiques ont lieu dans notre salle de conférences. Elles sont illustrées de projections lumineuses et attirent en moyenne une centaine de personnes par séance. Ces conférences, ces cours, ces visites ne sont pas destinés aux enfants, lesquels y sont cependant *admis*.

Mais il arrive aussi que les jeunes manifestent le désir d'être reçus lors de leurs visites personnelles. Les étiquettes ne satisfont pas leur curiosité. Il leur importe moins de savoir comment se nomme la pièce considérée que de savoir à quoi elle a pu servir, comment elle est faite, pourquoi elle a telle particularité : toutes questions qui supposent un commentaire détaillé et surtout un contact *humain*. A cette attente nous aimerions pouvoir répondre, estimant que le moyen de commentaire enregistré que l'on tend à répandre dans les musées offre peu de chance de satisfaire cette interrogation individuelle. Aussi envisageons-nous de mettre une Assistante par rôle linguistique à la disposition des jeunes qui se présenteraient individuellement le mercredi après-midi et formeraient groupe par leur rencontre à heure fixée (15 h. ?). Cela reviendrait à lancer une sorte de *Clio-jeunesse*. Certes nous ne nous cachons pas les difficultés pratiques de cette entreprise, notamment pour assurer une certaine homogénéité d'âge et d'intérêt. La visite dans ce cas prendrait un tout autre ton, plus familier, plus spontané, plus improvisé, en ce sens qu'elle se fera sous forme d'un jeu *question-réponse*.

Des rencontres avec les professeurs devraient aussi pouvoir se faire de temps à autre, afin qu'ils puissent mieux se rendre compte du parti à tirer du Musée, bien qu'en principe ils devraient le connaître pour y avoir été conduits lors de leur formation normale ou universitaire. A cet égard nous voudrions pouvoir exprimer un regret. Si autrefois toutes les écoles normales se faisaient un devoir de venir régulièrement au Musée, depuis quelques années il semble que le programme ne le leur permette plus. On mesure sans peine les répercussions lointaines d'une telle rupture. Nous avons pu constater aussi que les athénées plus que les lycées hésitent à surmonter les difficultés que supposent le déplacement de cours pour se permettre une visite au Musée. En compensation, ils sont davantage disposés à y sacrifier le congé du mercredi et à former des groupes de *volontaires*, par conviction quant à l'utilité de telles visites. Nous ne méconnaissions nullement les difficultés de l'enseignement et espérons avoir montré que nous ne négligeons aucun effort pour assouplir et élargir au maximum les rapports entre nous. Nous lui demandons en échange, non pas l'indul-

gence, mais une même compréhension pour *nos* difficultés. Nous savons mieux que quiconque que dans le monde des musées tout est loin d'être parfait. En Belgique plus qu'ailleurs semble-t-il, les problèmes s'avèrent insurmontables. La vétusté des locaux (quand il y en a !), le manque de personnel, les soucis d'entretien et de sécurité l'emportent sur les bonnes intentions. Mais il n'est pire obstacle au progrès que l'indifférence. Si nos musées ont dû mettre vingt ans à faire renaître de ses cendres l'aile destinée à l'antiquité, réduisant, durant cette double décennie, tous nos efforts, tous nos plans, à des solutions d'attente, si le Musée d'art moderne peut attendre dix ans avant que ne soit décidé l'endroit où il sera un jour (et quand ?) édifié, c'est que dans le cœur des Belges il n'est pas de place pour les musées. Et cela est affaire d'éducation.

Suzanne DELEVOY,
*Attachée aux Musées Royaux
d'Art et d'Histoire.*

INFORMATION PEDAGOGIQUE

LEÇONS-TYPES

LES CONSEQUENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES DES GRANDES CONQUETES ROMAINES DES III^e ET II^e SIECLES

Classe de quatrième des humanités

Bibliographie

OUVRAGES DE BASE :

- PIGANOL André, *Histoire de Rome*, dans *Clio, Introduction aux études historiques*, Paris, P.U.F., 1954.
- HOMO Léon, *Les institutions politiques romaines*, Coll. « L'évolution de l'humanité », T. XVIII, La Renaissance du Livre, Paris, 1933.
- HOMO Léon, *Nouvelle histoire romaine*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 1941.
- CLÉRICI André et OLIVESI Antoine, *La République romaine*, Coll. « Que sais-je ? », Paris, P.U.F., 1960.
- BLOCH George et CARCOPINO Jérôme, *La République romaine de 133 à 44*, Coll. « Histoire générale, G. Glotz », T. II, Paris, 1935-1936.
- PIGANOL André, *La Conquête romaine*, Coll. « Peuples et civilisations », Paris, P.U.F., 1927.
- AYMARD André et AUBOYER Jeannine, *Histoire générale des civilisations*, T. II, *Rome et son Empire*, Paris, P.U.F., 1954.
- PARIAS Louis-Henri, *Histoire générale du travail*, T. I, *Préhistoire et Antiquité*, Paris, N.L.F., 1959.
- DIAKOV V. et KOVALEV S., *Histoire de l'Antiquité*, Moscou, Editions en langues étrangères.
- LAVEDAN Pierre, *Dictionnaire illustré de la mythologie et des Antiquités grecque et romaine*, 3^e édition, Paris, Hachette, 1931.

OUVRAGES SPECIAUX :

- DELOUME A., *Les manieurs d'argent à Rome*, Paris, Ern. Thorin, 1892.
- SALVIOLI, *Le Capitalisme dans le monde antique*, Paris, V. Viard et E. Brière, 1906.
- LOUIS Paul, *Le travail dans le monde romain*, dans *Histoire universelle du travail*, Paris, Alcan, 1912.
- RUELENS J., *Répartition de la propriété foncière en Italie*, dans *Les Etudes classiques*, 1943.

- RUELENS J., *Agriculture et Capitalisme à l'époque de Cicéron*, dans *Les Etudes classiques*, T. XIX, octobre 1951.
- SCALAIS R., *La production agricole de l'Etat romain et les importations de blés provinciaux jusqu'à la seconde guerre punique*, dans *Revue de philologie classique*, 29^e année, T. XXIX, 1925.
- SCALAIS R., *Le déficit de la production agricole pendant la seconde guerre punique*, dans *Musée belge*, 31^e année, n° 3-4, T. XXI, 1927.
- R. SCALAIS, *La politique agraire de Rome depuis les guerres puniques jusqu'aux Gracques*, dans *Musée belge*, 33^e année, n° 7-10, 1930-1932.

RECUEILS :

- TROUX Albert et GOTHIER Louis, *Recueils de textes d'histoire*, T. I, *L'Antiquité*, H. Dessain, 1964.
- *Documents d'histoire vivante, de l'Antiquité à nos jours*, Paris, Editions sociales.

MANUELS :

- DEMAT M. et J. LALOU, *A la découverte du monde gréco-romain*, Liège, Dessain, 1961.
- ALBA André, *Rome, début du Moyen Age*, dans *Cours d'histoire Jules Isaac*, Paris, Hachette, 1958.
- MONNIER Jean et PACAUT Marcel, *Histoire, Rome, Le Moyen Age jusqu'au XIV^e siècle*, dans Collection Jean Monnier, Paris, Nathan, 1964.
- ARONDEL M., BOUILLON J., RUDEL J., *Rome et les débuts du Moyen Age*, dans Collection d'histoire Louis Girard, Paris, Bordas, 1961.
- HAYT Franz, *L'Antiquité et le Haut Moyen Age*, dans Collection Roland, Namur, Wesmael-Charlier, 1962.

Matériel didactique

Carte : le monde romain.

Textes stencillés : voir contenu de la leçon.

Agrandissement du tableau extrait du *Guide romain antique* de Georges HACQUARD, J. DANTRY en O. MAISAM, et synthétisant les conséquences sociales des grandes conquêtes.

Méthode

Le programme ne prévoit qu'une seule leçon pour l'étude des conséquences économiques, sociales, morales et culturelles des grandes conquêtes.

Etant donné l'importance du sujet et la nécessité du recours aux méthodes actives, nous avons jugé que deux leçons étaient indispensables, la première consacrée aux transformations économiques et sociales, la seconde, aux conséquences morales et culturelles.

La méthode se veut fidèle aux dernières directives : l'utilisation précise du document authentique. De toute évidence, les textes présentés ci-après sont trop nombreux pour être utilisés tous en une heure de cours. Au professeur de

choisir selon le niveau de la classe et sa propre conception de la leçon. Certains de ces textes accompagnés d'un questionnaire peuvent d'ailleurs faire l'objet d'exercices d'application à domicile.

Leçon proprement dite

I. RAPPEL

Examen de la carte du monde romain de manière à établir le bilan des conquêtes à la fin du II^e siècle.

— Rome a détruit deux grands rivaux : Carthage et Corinthe et domine le bassin méditerranéen. — Les territoires conquis sont répartis en neuf provinces, *praedium populi romani* (insister sur la signification du mot *praedium*).

II. LES CONSÉQUENCES ÉCONOMIQUES DES GRANDES CONQUÊTES.

1. Le pillage des territoires conquis.

Textes :

- a) La description du triomphe de Paul-Émile, vainqueur de Persée, roi de Macédoine (167 av. J.C.).

PLUTARQUE, *Vie de Paul-Émile*, cité dans *Documents d'histoire vivante, Antiquité*, fiche 33.

« A la suite des chariots remplis d'armes marchaient 3.000 hommes portant l'argent monnayé dans 750 vases, contenant chacun le poids de 3 talents et soutenus par 4 hommes. Les 3.000 hommes étaient suivis d'un grand nombre d'autres qui portaient les urnes et les cuvettes d'argent, les coupes en forme de corne, les gobelets et les flacons disposés de manière à être bien vus et aussi remarquables par leur grandeur que par la beauté de leur ciselure.

...On voyait passer ensuite la monnaie d'or portée, comme la monnaie d'argent, dans des vases qui contenaient chacun 3 talents, et qui étaient soutenus par 4 hommes ; il y en avait 77. Les vases étaient suivis de ceux qui portaient la coupe sacrée, d'or massif, du poids de 10 talents, que Paul-Émile avait fait faire, et enrichie de pierres précieuses... »

- b) Chiffres extraits de A. AYMARD et J. AUBOYER, *Histoire générale des civilisations*, T.II.

1° Le butin.

« De 194 à 166 av. J.C., en or ou en argent monnayés ou immédiatement monnayables, le butin rapporté des seules guerres menées dans la péninsule grecque s'éleva à une valeur très proche de 70.000.000 deniers, c'est-à-dire à peu près autant de francs de 1914. Sur le total, le butin de Paul-Émile après Pydna représenta à lui seul 52.500.000 deniers. » (p. 147)

2° Les indemnités de guerre exigées des États qui, après la fin de la guerre, conservaient leur existence juridique.

« Après Zama, en dehors d'une somme versée lors de la conclusion du traité, Carthage était condamnée à payer 1.200.000 deniers pendant 50 ans. » (p. 147)

3° Les tributs annuels, impôts payés régulièrement, soit en nature, soit en espèces, par une province comme marque de sa dépendance.

« ...600.000 deniers pour l'ensemble des 4 républiques organisées en Macédoine après Pydna. » (p. 147)

4° La constitution d'un important *ager publicus*, en vertu du droit de conquête : terres, mines, carrières, forêts.

« Les mines de Carthagène, vers le milieu du 2^e siècle, occupaient 40.000 ouvriers et rapportaient 250.000 deniers par jour. » (p. 148)

— Le pillage des territoires conquis et l'exploitation systématique des provinces entraînèrent le transfert massif dans la péninsule italique des capitaux dispersés jusque-là dans le bassin méditerranéen. Cette économie de rapines fait de Rome une grande place financière, en fait l'unique marché des capitaux (faire comprendre aux élèves qu'il s'agit là d'un profond bouleversement dans l'histoire de Rome).

Toutefois, Rome gouverne un empire de la même façon qu'elle administrait autrefois les cités voisines vaincues. Faute d'une administration capable de gérer directement les énormes richesses de l'Empire, l'Etat doit s'en remettre pour cela à des particuliers par l'utilisation systématique d'un procédé déjà ancien, l'adjudication publique.

2. La naissance du grand capitalisme.

Texte : Les publicains

POLYBE, *Hist.* VI, 17.

cité par A. DELOUME, *Les manieurs d'argent à Rome.* (1)

« Il y a un grand nombre de choses qui sont données à ferme par les censeurs, les entreprises de constructions publiques qu'il serait difficile d'énumérer, et aussi les revenus de l'Etat, ceux établis sur les ports, les mines, les champs et enfin tout ce qui est l'objet des marchés de l'Etat. Tout cela est livré à l'exploitation du peuple, à tel point que tout le monde, peut-on dire, est intéressé à ces adjudications et aux bénéfices que l'on y réalise. Les uns se portent eux-mêmes directement adjudicataires (*mancipes*) devant les censeurs, ... d'autres font société avec eux (*socii*), et d'autres sous leur nom (*in horum nomine*), apportent des fonds à ces entreprises (*participes*). »

— L'analyse précise du texte doit permettre au professeur de faire comprendre aux élèves le mécanisme de l'adjudication, l'activité des « manieurs d'argent » recrutés surtout parmi les chevaliers et dirigée essentiellement vers la ferme des impôts, les grands travaux et les fournitures aux armées, la nécessité de la concentration de ces capitaux, la formation et le fonctionnement d'une grande société de publicains, en l'occurrence d'une société en commandite par actions.

Ces activités — participation aux sociétés financières, grand négoce, fournitures par adjudication — étant interdites depuis la deuxième guerre punique aux sénateurs et à leurs fils, les « chevaliers » finissent par accaparer presque toute l'activité économique et par exiger bientôt un rôle politique en rapport

(1) Avant l'analyse du texte quelques mots sont nécessaires pour préciser la valeur du témoignage de Polybe (201-120 av. J.C.). Il s'agit d'un Grec qui vécut pendant 17 ans à Rome et qui fut intimement mêlé aux milieux des gens d'affaires. Doué du même esprit critique que Thucydide, il nous a laissé un vaste tableau historique de tout le bassin de la Méditerranée entre 264 et 146 av. J.C.

avec leur puissance financière. Ils constituent désormais dans l'Etat une « puissance de fait ». Quant aux sénateurs, enrichis par les guerres et les rapines en province, ils se rabattent sur l'achat des terres, seule activité économique licite.

3. Le développement des *latifundia*.

a) La genèse des *latifundia*.

Textes :

1° APPIEN, *Guerres civiles*, I, 7-8,

cité par L. HOMO, *Les institutions politiques romaines* (p. 111-112).

« Les Romains au cours de la conquête graduelle de l'Italie, s'emparaient d'une partie du territoire...

Ils en répartissaient la partie cultivée entre les nouveaux colons, la vendaient ou la donnaient en location ; pour la partie inculte, qui était considérable, ne prenant pas la peine de l'assigner par voie de sort, ils proclamaient le droit, pour chacun, de la mettre en valeur, sous conditions d'un impôt sur les produits annuels, le dixième pour les moissons, le cinquième pour le revenu des arbres. En outre, ceux qui pratiquaient l'élevage étaient soumis à un impôt analogue tant pour le gros que pour le petit bétail. Par ces mesures, ils voulaient pourvoir au développement de la population italienne, élément dont ils avaient éprouvé l'endurance, et se procurer ainsi, dans le pays même, de solides auxiliaires. Mais le résultat obtenu fut tout opposé. Car les riches, après avoir occupé la plus grande partie de ces terres non assignées, confiants avec le temps que personne ne les leur enlèverait jamais, s'étaient tournés vers les petites propriétés voisines possédées par les pauvres, et s'en emparant, soit à l'amiable par achat, soit par la force, se trouvaient cultiver désormais, au lieu de champs (*fundi*), de grands domaines (*latifundia*). Pour les mettre en valeur, ils se servaient d'esclaves comme agriculteurs et bergers, de peur, s'ils employaient des hommes libres, de les voir enlever à la culture pour le service militaire... Aussi amassaient-ils de grandes richesses, et le nombre des esclaves se multipliait-il dans le pays. Les Italiens au contraire souffraient de la dépopulation et du manque d'hommes, épuisés qu'ils étaient par la pauvreté, les contributions et le service militaire... »

— Au cours du IV^e siècle, des lois agraires furent envisagées pour tenter de remédier à cette situation...

« Personne ne devait avoir plus de 500 jugères de terres colonisées, n'y faire paître plus de 100 têtes de gros bétail ou de 500 de petit. Ordre d'employer un certain nombre d'hommes chargés de surveiller le travail et d'en rendre compte au maître. La loi fit l'objet d'un serment et une amende fut fixée à l'égard des contrevenants. On pensait qu'ainsi le reste des terres serait aussitôt vendu par petites parcelles aux pauvres. Mais ni les lois ni les serments n'eurent d'effet... La plupart méprisaient la loi. » (2)

(2) Appien est un Grec d'Alexandrie qui vécut dans la première moitié du II^e siècle de notre ère. Devenu fonctionnaire romain en qualité d'avocat du fisc impérial, il représente le point de vue des gens d'affaires et des milieux provinciaux. Les cinq livres relatant les guerres civiles constituent la partie la plus intéressante de sa monumentale histoire romaine, par ailleurs très inégale. — Préoccupé d'expliquer les causes économiques des guerres civiles, il met particulièrement en relief la propriété foncière. — C'est en cela que réside surtout l'intérêt de son témoignage.

2° TITE-LIVE, *Hist. rom.*, II, 23,

cité par J. RUELENS, *Agriculture et capitalisme à l'époque de Cicéron*.

« ...Il dit (Sujet : un vétéran romain) que pendant qu'il combattait il fut non seulement privé de récoltes à cause des pillages, mais sa villa avait été incendiée, tous ses biens pillés, son bétail enlevé et un impôt lui avait été réclamé en ces temps particulièrement difficiles, en sorte qu'il s'était endetté. Accablé par les intérêts, il s'était vu contraint de se dépouiller tout d'abord des terres léguées par son père et son grand-père, puis de se dépouiller d'autres biens... »

3° CATON, *De l'agriculture*, I, 7,

cité par DIAKOV et KOVALEV, *Histoire de l'Antiquité*, p. 594.

— A la question de savoir quelles sont les cultures lucratives et celles qui ne le sont pas, Caton répond : « Il convient de placer au premier rang un vignoble donnant du bon vin en abondance ; en second lieu, un jardin maraîcher irrigué, en troisième une oseraie, en quatrième une olivette, en cinquième, une prairie, en sixième, des terres arables » (3).

4° CATON, *De l'agriculture*, I, 8,

cité par DIAKOV et KOVALEV, p. 594.

« Le propriétaire doit chercher à vendre le plus possible et à acheter le moins possible... Avant d'acheter un bien, il convient de s'assurer qu'il existe à proximité une ville importante, une mer, une rivière navigable ou une route bien fréquentée. »

5° Boutade d'un interlocuteur de VARRON (4),

cité par BLOCH et CARCOPINO, *La république romaine de 133 à 44*, T. II, p. 94.

« La principale richesse d'un patrimoine ? De bon pâturages. Et après ? Des pâturages assez bons. Et après ? De mauvais pâturages. »

— L'analyse de ces textes permet de dégager avec précision les causes de la genèse des *latifundia* : l'usurpation de « l'ager publicus » par les riches, particulièrement par les sénateurs, l'expropriation des petits propriétaires, victimes des guerres, de l'égoïsme des grands, de l'afflux des esclaves et de la transformation de l'agriculture italienne (La vigne, l'olivier et la prairie se substituent à la culture du blé qui a cessé d'être rentable).

b) Les caractéristiques des *latifundia*.

Les fouilles conduites sur le territoire de Pompéi, de Stabiae et d'Herculanum et les descriptions littéraires malheureusement très vagues nous permettent de nous imaginer la structure et l'organisation des *latifundia*.

Les professeurs trouveront d'intéressantes précisions dans l'*Histoire générale du travail* de PARIAS, T. I, pp. 300-305.

Deux types de *latifundia* se rencontrent principalement en Italie :

1° Le *latifundium* dispersé qui prévaut surtout en Campanie, c'est-à-dire

(3) et (4) Caton et Varron nous ont laissé deux traités agronomiques, écrits à des époques différentes, celui de Caton vers 160 av. J.C., celui de Varron, vers 30 av. J.C. — Tandis que Caton décrit un domaine moyen, (240 jugères d'olivettes, 100 jugères de vignobles), Varron s'adresse aux grands propriétaires autant qu'aux moyens (il place en premier lieu les « prata » et en second lieu, les vignobles). — Ces traités agronomiques témoignent de la profonde transformation de l'agriculture italienne à partir du IIe siècle.

formé de plusieurs « *fundi* » dont chacun est groupé autour d'une villa. Spécialisation : la vigne et l'olivier. C'est le type décrit par CATON dans son « *De re cultura* ».

- 2° Le *latifundium* concentré qui prévaut surtout en Italie méridionale (Apulie, Calabre), héritage des ravages de la seconde guerre punique. Il s'agit d'immenses domaines d'un seul tenant groupés autour de locaux d'exploitation où le propriétaire ne réside pas.
Spécialisation : l'élevage.

— Les textes d'Appien, de Varron et de Caton cités ci-dessus permettent d'autre part de faire dégager par les élèves les caractéristiques des *latifundia* : main-d'œuvre servile, grandes entreprises de caractère mercantile visant aux rendements maxima, substitution d'une agriculture scientifique à l'agriculture empirique et traditionnelle.

— Synthèse partielle :

Les conquêtes des III^e et II^e siècles par les profondes transformations qu'elles suscitent, sont à l'origine d'une véritable révolution économique : l'essor du grand capitalisme financier, la concentration foncière toujours plus accentuée et le développement du capitalisme agraire, l'esclavage, principal moyen de production.

III. LES CONSEQUENCES SOCIALES DES GRANDES CONQUÊTES

1. La domination insolente des classes enrichies.

Textes.

- 1° SALLUSTE, *La guerre de Jugurtha*, XLI et LXIV,
cité par Jean MONNIER, *Histoire*, classe de 5^e, p. 68.

« *Au dehors et au dedans, tout se traitait au gré d'un petit nombre d'hommes ; à eux le trésor public, les provinces, les magistratures, les honneurs et les triomphes ; le peuple était accablé par le service militaire et par l'indigence... — Si le peuple avait accès aux autres magistratures, le consulat était pour la noblesse qui le transmettait de main en main. Tout homme nouveau, quels que fussent son illustration et ses exploits, paraissait indigne de cet honneur et comme souillé par la tache de sa naissance.* »

- 2° POLYBE, texte sur les publicains, cité ci-dessus.

— Les nobles forment une véritable caste, fermée aux éléments nouveaux.

Propriétaires des *latifundia*, ils détiennent le monopole des grandes magistratures, donc du Sénat et des gouvernements des provinces.

— Les chevaliers constituent la haute bourgeoisie financière. Ils dominent pratiquement toute la vie économique et exercent dans l'Etat une puissance de fait.

2. Le dépérissement de la classe moyenne.

Textes :

- a) Les chiffres officiels du recensement à Rome pour la seconde moitié du III^e siècle et l'ensemble du II^e siècle.

Cités par L. HOMO, *Les institutions politiques romaines*, p. 113.

<i>Dates des censures</i>	<i>Population mâle valide</i>
252 av. J.C.	299.797 unités
247 »	241.712 »
209 »	237.108 »
204 »	214.000 »
194 »	243.704 »
189 »	258.318 »
174 »	269.015 »
169 »	312.805 »
164 »	337.452 »
159 »	328.316 »
142 »	327.442 »
136 »	317.932 »
125 »	394.736 »
115 »	394.336 »
86 »	463.000 »

- b) Déclaration faite aux comices en 104 av. J.C. par le tribun D. MARCIUS PHILIPPUS à l'occasion de la proposition d'un loi agraire :
« Il n'y a pas dans la cité 2.000 citoyens qui soient propriétaires (qui rem haberent). »

Cic. *De Off*, II, XXI, 73.

Cité par L. HOMO, *Les institutions politiques romaines*, p. 112.

- c) D'après POLYBE et TITE-LIVE, dès l'année 180, on éprouve d'énormes difficultés à trouver dans le corps civique les éléments de levée nécessaires pour compléter l'effectif des légions. D'après les mêmes historiens, dès avant le milieu du II^e siècle, pour se procurer les recrues indispensables, l'Etat a dû abaisser pour la cinquième classe, la dernière légalement mobilisable, le minimum du cens des deux tiers.

Extrait de L. HOMO, *Les institutions politiques romaines*, p. 112.

— A la lumière des textes b et c, il semblerait que l'ensemble du corps civique à Rome souffrait d'une très grave crise de natalité et de dépopulation.

Les statistiques du texte a dénie cette interprétation. En effet, si entre les années 252 et 204 le total des citoyens légalement mobilisables est tombé de 297.797 unités à 214.000 — conséquence directe des guerres puniques — les chiffres se relèvent ensuite pour atteindre à l'époque de la proclamation du tribun Philippus environ 400.000 unités.

Il en résulte donc que depuis la fin de la seconde guerre punique nous assistons à une augmentation globale du nombre des citoyens mais aussi à une diminution du nombre des citoyens propriétaires, c'est-à-dire de la classe moyenne.

Quelles sont les causes de cette déchéance de la classe moyenne ? Une cause d'ordre militaire : les pertes dues à la guerre. Des causes d'ordre économique : le développement de la grande propriété en Italie (voir texte d'Appien cité ci-dessus) et la transformation de la culture italienne (voir textes de Caton et de Varron cités ci-dessus). La culture du blé fait place à des cultures plus

rémunératrices, la vigne, l'olivier, les cultures maraîchères, la prairie. Ces cultures nouvelles qui nécessitent une forte mise de fonds, conviennent mal au régime de la petite propriété.

Certains petits propriétaires luttent désespérément puis finissent par capituler. Le texte de Tite-Live cité ci-dessus témoigne du drame des propriétaires sans capitaux. Privés de leurs terres, concurrencés par les légions d'esclaves, les petits propriétaires se réfugient à Rome où ils grossissent les rangs du prolétariat urbain, paresseux, vénal, vivant d'expédients : la sportule des grands, les libéralités de l'Etat, voire le trafic de leur droit de vote. Le tableau du « *Guide romain antique* » synthétise très bien les étapes de l'enrichissement des grands, sénateurs et chevaliers et les étapes de la déchéance de la classe moyenne. Ce dépérissement de la classe moyenne explique d'autre part les difficultés rencontrées à Rome pour se procurer les recrues militaires indispensables. De plus en plus s'impose une réforme de l'armée romaine.

IV. LE BILAN POLITIQUE A ROME A LA FIN DU II^e SIÈCLE

Les transformations économiques et sociales conduisent à une situation lourde de conséquences :

1. Une oligarchie gouvernementale — la noblesse sénatoriale — qui s'impose par la corruption.
2. Un capitalisme puissant et jaloux qui aspire à jouer un rôle politique.
3. Un prolétariat de chômeurs, de clients, acculés à la misère et sans traditions politiques.

Deux factions vont désormais s'opposer : populaires et optimates, épaulés tour à tour par le groupe des chevaliers qui tentent de tirer les marrons du feu. De là les guerres civiles, le triomphe de l'anarchie et l'effondrement de la République.

Schéma de la matière

1. Le bilan des conquêtes à la fin du II^e siècle : Rome domine le bassin méditerranéen.
2. Les conséquences économiques des grandes conquêtes :
 - a) le pillage systématique des territoires conquis et l'exploitation des provinces : concentration des capitaux en Italie et surtout à Rome, grande place financière du bassin méditerranéen ;
 - b) la naissance du grand capitalisme : l'entrée en scène des « manieurs d'argent », les publicains, et la formation des grandes sociétés par actions.
 - c) Le développement des *latifundia*.
 - 1° La genèse des *latifundia*.

Causes :

- l'usurpation de l'*ager publicus* par les riches ;
- l'expropriation des petits propriétaires, victimes des guerres, de l'égoïsme des grands, de l'afflux des esclaves et de la transformation

de la culture italienne (la vigne, l'olivier et la prairie se substituent à la culture du blé).

2° Les caractéristiques des *latifundia* :

- Main-d'œuvre servile.
- grandes entreprises de caractère mercantile visant aux rendements maxima.
- Substitution d'une agriculture scientifique spécialisée à l'agriculture traditionnelle.

— Synthèse partielle :

Les conquêtes des III^e et II^e siècles sont à l'origine d'une véritable révolution économique : l'essor du grand capitalisme financier, la concentration foncière et le développement du capitalisme agraire, l'esclavage, principal moyen de production.

3. Les conséquences sociales des grandes conquêtes.

a) La domination insolente des classes enrichies :

- 1° Les nobles, véritable caste fermée aux éléments nouveaux. Propriétaires des *latifundia*, ils détiennent le monopole de la vie politique.
- 2° Les chevaliers, haute bourgeoisie financière. Ecartés de la vie politique, ils constituent dans l'Etat une puissance de fait.

b) Le dépérissement de la classe moyenne.

1° Causes :

- Les pertes dues à la guerre.
- Le développement de la grande propriété.
- La transformation de la culture italienne.

2° Conséquences : immigration à Rome et prolétarianisation.

4. Le bilan politique à Rome à la fin du II^e siècle :

- a) Une oligarchie gouvernementale — la noblesse sénatoriale — qui s'impose par la corruption.
- b) Un capitalisme puissant et jaloux qui aspire à jouer un rôle politique : la classe des chevaliers.
- c) Un prolétariat de chômeurs, acculés à la misère et sans traditions politiques.

CONCLUSION :

Climat favorable aux guerres civiles, aux aventuriers politiques (A justifier).

Lexique

Publicains : ceux qui s'occupent des « *publica* », c'est-à-dire des affaires financières de l'Etat : perception des recettes, exploitation de ses domaines, exécution de ses travaux, etc.

Chevaliers : à l'origine les citoyens les plus riches de la première classe, groupés en 18 centuries d'*equites*. Au II^e siècle, riche bourgeoisie financière.

Donner à ferme : donner à bail à des particuliers par adjudication pour un terme de cinq ans le droit de percevoir les recettes de l'Etat dans une province, d'exécuter ses travaux...

Adjudication : attribution de la ferme des impôts ou des « opera publica » faite avec publicité et concurrence.

Adjudicataire : bénéficiaire d'une adjudication publique.

Manceps : (manu-capere) : celui qui lève la main pour se faire attribuer l'adjudication aux enchères.

Latifundium : (latus fundus) : grand domaine.

Ager publicus : domaine public c'est-à-dire l'ensemble des biens immobiliers dont l'Etat romain avait la propriété : terres de culture, pâturages, forêts, mines, carrières, salines, etc...

Jugère : arpent (25 ares).

Action : part de société, valeur mobilière.

Société en commandite : société formée de deux sortes d'associés, les uns solidairement responsables (commandités, ou gérants, le *manceps* et les *socii* dans le texte de Polybe), les autres tenus dans les limites de leur apport (commanditaires ou bailleurs de fonds, les *participes* dans le texte de Polybe).

Société en commandite par actions : société en commandite où l'apport des commanditaires consiste en titres négociables.

Nobilitas : l'ensemble des citoyens dont un ancêtre a exercé une magistrature curule. (A ne pas confondre avec l'ancien patriciat.)

Homo novus : homme d'Etat qui n'appartient pas à la noblesse et dont aucun ancêtre n'avait géré une magistrature curule.

Prolétaire : (de *proles*, progéniture, lignée) : homme pauvre qui n'était considéré comme utile qu'au point de vue des enfants qu'il engendrait.

Par extension, non propriétaire, personne qui n'a pour vivre que le produit de son travail.

Sportule : panier tressé.

Par extension, la nourriture ou les sommes équivalentes distribuées par les patrons à leurs clients.

Application

TEXTE :

Les statistiques relatives à l'évolution démographique à Rome du milieu du III^e à la fin du II^e siècle.

QUESTIONS :

- Traduisez en graphique ces statistiques ;
- Interprétez ces statistiques.

Questions de révision

- Comment Rome a-t-elle pu devenir au II^e siècle la grande place financière du bassin méditerranéen ?
- Par quelles causes expliquez-vous le développement du grand capitalisme à Rome ?

4. Pourquoi la culture du blé a-t-elle été progressivement abandonnée au profit de la vigne, de l'olivier et de la prairie ? Pourquoi ces nouvelles cultures convenaient-elles mieux à la grande propriété qu'à la petite propriété ?
5. Précisez les conséquences sociales des grandes conquêtes ?
6. Analysez les causes et les conséquences du déperissement de la classe moyenne.
7. Pourquoi la situation sociale et politique à Rome à la fin du II^e siècle risquait-elle de conduire aux guerres civiles ?
8. Pourquoi la nouvelle situation sociale rendait-elle nécessaire un nouveau recrutement de l'armée ?

Questions d'examen

1. Texte de Polybe : Les publicains
 - a) Précisez le sens des termes : publicains, donner à ferme, les marchés de l'Etat, adjudication, adjudicataire, *manicipes*.
 - b) Précisez les charges qui sont données à ferme par les censeurs.
 - c) Pourquoi la concentration des capitaux s'avérait-elle indispensable ?
 - d) Quelles situations pouvait-on prendre dans le fonctionnement d'une grande société de publicains ?
 - e) Quel sens donnez-vous à l'expression : « tout le monde » ?
 - f) Par quel moyen *socii* et *participes* participaient-ils aux bénéfices de l'entreprise ?
 - g) Montrez à la lumière de ce texte que l'exploitation des provinces n'enrichissait pas seulement l'Etat mais qu'elle a donné naissance au grand capitalisme.
2. Texte d'Appien : la genèse des *latifundia*
 - a) Comment à l'époque de la soumission de l'Italie des terres conquises étaient-elles divisées ?
 - b) Dans quel but l'Etat adopta-t-il ces dispositions ?
 - c) Pourquoi l'objectif visé ne fut-il pas atteint ?
 - d) Pourquoi les petits propriétaires italiens étaient-ils en état d'infériorité vis-à-vis des grands propriétaires ?
 - e) Montrez en conclusion par quels moyens se sont constitués les *latifundia*.
3. Textes de Caton et de Varron
 - a) D'après ces deux traités agronomiques, écrits à des époques différentes — celui de Caton vers 160 av. J.C., celui de Varron vers 30 av. J.C. — montrez les transformations de l'agriculture italienne à partir du II^e siècle.
 - b) Quel rapport voyez-vous entre les conquêtes et la baisse considérable de la production des céréales panifiables en Italie ?
 - c) Dans quelle mesure cette transformation de la culture italienne a-t-elle encore aggravé la situation des petits propriétaires ?
 - d) Les préoccupations de Caton montrent bien que l'exploitation des grands domaines répond à des objectifs nouveaux. Justifiez.

4. Textes extraits des institutions politiques romaines de L. Homo
 - a) Interprétez les statistiques du premier document (recensements de la population mâle valide à Rome).
 - b) Si vous confrontez les deux premiers documents, quelles conclusions pouvez-vous tirer ?
 - c) A la lumière de la réponse à la deuxième question, justifiez les difficultés rencontrées à Rome pour se procurer les recrues indispensables.
5. Prouvez que les grandes conquêtes des III^e et II^e siècles sont à l'origine d'une véritable révolution économique et par voie de conséquence, de profondes transformations sociales (question de synthèse).
6. Précisez les causes et les conséquences du dépérissement de la classe moyenne.
7. Si l'étude du dernier siècle de la République est terminée, une belle question de synthèse est possible :
 Les guerres civiles et les dictatures des généraux du dernier siècle de la République s'expliquent à la lumière
 - 1° des conséquences sociales des grandes conquêtes ;
 - 2° de l'échec des réformes tentées par les Gracques ;
 - 3° du nouveau mode de recrutement de l'armée romaine auquel Marius a eu recours. Justifiez.

Suggestions de coordination

Coordination avec les cours de langues anciennes : traduction de textes grecs et latins se rapportant à la leçon.

Aspect du tableau noir

Lexique	<i>Les conséquences des grandes conquêtes romaines des III^e et II^e siècles</i>	
Application	1. Le bilan des conquêtes à la fin du II ^e siècle.	3. Les conséquences sociales.
Questions de révision	2. Les conséquences économiques.	4. Le bilan politique à la fin du II ^e siècle.

Richard ROBERT

LA DECOLONISATION

Bibliographie

MANUEL :

— BOUILLON J., SORLIN P., RUDEL J., *Le monde contemporain*, éd. BORDAS, dans la Collection d'histoire L. Girard, Paris 1963.

GRANDES COLLECTIONS :

— DECRAENE P., *Le panafricanisme*, éd. P.U.F., dans coll. « Que sais-je ? », Paris, 1961.

— GUITARD O., *Bandoung et le réveil des peuples colonisés*, dans la coll. « Que sais-je ? », Paris, 1961.

— BLANCHARD J., *Le problème algérien. Réalités et perspectives*, dans la coll. « Que sais-je ? », Paris, 1955.

— GUITARD O., *Les Rhodésies et le Nyassaland*, éd. P.U.F., dans la coll. « Que sais-je ? », Paris, 1961.

— ARNAULT J., *Procès du colonialisme*, éd. « Les Essais », dans la Nouvelle collection des éditions sociales, Paris, 1958.

— PAULME D., *Les civilisations africaines*, éd. P.U.F., dans la coll. « Que sais-je ? », Paris, 1961.

— SCHOELCHER V., *Esclavage et colonisation*, éd. P.U.F., dans la coll. « Que sais-je ? », Paris, 1942. (Réédition.)

— LACOSTE J., *Les pays sous-développés*, éd. P.U.F., dans la coll. « Que sais-je ? », Paris, 1961.

— ISNARD, *Géographie africaine, tropicale et australe*, éd. P.U.F., dans la coll. « Que sais-je ? », Paris, 1960.

— ZIEGLER J., *Sociologie de la nouvelle Afrique*, éd. Gallimard, dans la coll. « Idées », Paris, 1964.

— SINE, *Dessins politiques*, éd. Pauvert chez Bernard Grasset, dans la coll. « Libertés », Hollande, 1965.

— GRIMAL H., *La décolonisation de 1919 à 1953*, éd. Colin, dans la coll. U, Paris, 1965.

— DUMONT R., *Terres vivantes*, éd. Plon, dans la coll. « Terre humaine », Paris, 1961.

OUVRAGES SPECIAUX :

— BERQUE J. & CHARNAY J.P., *De l'impérialisme à la décolonisation*, éd. Minuit Paris, 1965.

- GHEERBRANDT A., *Congo noir et blanc*, Paris, Gallimard, 1955.
- SIK E., *Histoire de l'Afrique noire*, Akademiai Kiado, Budapest.
- RUARK, *Le carnaval des dieux* (roman), éd. Presses de la Cité, Paris, 1954.
- N'KRUMAH K., *Le consciencisme*.
- SEDAR SENGHOR L., *Liberté. 1. Négritude et humanisme*.
- LUMUMBA P., *Le Congo, terre d'avenir, est-il menacé ?*
- PARAF P., *Le réveil politique, social et culturel de l'Afrique du XX^e siècle*, éd. Lacoste, Paris, 1953.
- BERQUE J., *Dépossession du mondes*, Les éd. Du Seuil, Paris, 1964.
- BLARDONNE G., *Initiation aux problèmes d'outre-mer*.
- FANON F., *Les damnés de la Terre*, éd. F. Maspero, Paris, 1961.
- HARDY G. (de l'académie des sciences coloniales), *Histoire sociale de la colonisation française*, éd. Larose, Paris, 1953.
- MEMMI A., *Portrait du colonisateur. Portrait du colonisé*, éd. Buchet-Chastel, Paris, 1957.

RECUEILS :

- BONNOURE P., FOURNIAU C., LAURENT L. LE NAHELEC L., PIETRI S., SORET R., *Documents d'histoire vivante de l'antiquité à nos jours* (tomes 4, 5, 6, 7), éd. Sociales, Paris, 1962.
- LARRAN & WILLEQUET, *L'époque contemporaine*, éd. Dessain. Recueils de textes d'histoire pour l'enseignement secondaire, sous la direction de Gothier et Trous, Paris et Liège, 1960.
- LEGRAND G., *Les droits de l'homme*, éd. de l'Institut Pédagogique National sous la direction de Goblot, dans la coll. « Les cahiers pédagogiques », Lyon, 1964.

PUBLICATIONS :

- « *Geschiedenis in het Onderwijs* » : *Kolonisatie en Decolonisatie*, éd. du Ministère de l'Education Nationale et de la Culture, sous la direction de L. FLAM, publication du 20 juin 1954.
- « *Clio XX^e* » : *Esclavage et servage*, éd. Esséo, Bruxelles, 1965.
- « *Selection* » (condensé du *New York Telegram and the Sun*), octobre 1965.
- ESSER J., *Clartés sur la politique et la crise congolaise* (brochure diffusée à l'occasion des élections belges du 26 mars 1961), éd. Esser, Bruxelles, 1961.
- « *Courrier de l'UNESCO* » : *Le voile se lève sur le passé perdu de l'Afrique*, éd. UNESCO, Paris, octobre 1959.
- « *Courrier de l'UNESCO* » : *Racisme*, éd. UNESCO, Paris, octobre 1960.
- « *La Libre Belgique* » des 26 oct. 1960, 23 juin et 18-19 nov. 1961.
- « *Le Soir* » du 16 août 1960.
- « *Le Patriote Illustré* » du 7 novembre 1965.
- « *Le Soir Illustré* » du 16 février 1961 : *La mort de Lumumba*.
- Affiches et brochures de propagande cubaine et onusienne.
- Article de F. CROUZET, *Commerce et Empire*, dans *Les Annales*, T. 19, Paris, 1964.

COLLECTIONS PARTICULIERES :

- *Lettre originale* de BAERTS à VAN EETVELDE, datée de Bruxelles, le 12 août 1896.
- *Notes* prises au congrès de la décolonisation, tenu à Anvers en déc. 1964.
Orateurs : Prof. W.F. WERTHEIM (Amsterdam) : *La classe moyenne dans les anciennes colonies* ; Prof. L. FLAM (Bruxelles) : *La signification de la colonisation pour l'Europe* ; Lic. P. MORREN : *L'aide aux pays en voie de développement, problème mondial n° 1* ; Prof. A.A.J. VAN BILSEN (secrétaire général du Ministère du Commerce extérieur et de l'Aide aux pays en voie de développement) : *Considérations post-coloniales* ; M. J. LACOUTURE (Paris) : *La France et la décolonisation* ; Prof. F. VERCAUTEREN (Liège) : *Questions d'histoire de la colonisation* ; Prof. NGUYEN TRAN HUAN (Vietnam) : *L'éducation du Vietnam, avant et après la décolonisation* ; Insp. R. VAN SANTBERGEN (Liège) : *Colonisateurs et colonisés* ; Prof. R. DUMONT (Paris) : *De Cuba en Afrique, la décolonisation exige un rapide développement agricole* ; Dr. W. BRULEZ (Gand) : *L'origine de la colonisation portugaise* ; Dr. G. BENNETT (Oxford) : *Le British Empire*.

DOCUMENTS CARTOGRAPHIQUES :

- Cartes murales :
 - P. MANTNIEKS : *Planisphère politique*, Institut Cartographique, Bruxelles.
 - L. ANDRÉ, *Le partage de l'Afrique*.
 - *Afrique politique*, Inst. Cartogr., Bruxelles.
 - République du Congo : *Cultures d'exportation* (IVAC).
 - République du Congo : *Villes, transports, mines, industries* (coll. IVAC).
- Diapositive : *Les religions dans le monde* (coll. IVAC).

DOCUMENTS ICONOGRAPHIQUES :

- *Présentés* : Affiches de propagande cubaine et onusienne.
- *Convertis en diapositives* :
 - Photo prise en Angola portugaise.
 - » de deux Mau-Mau (prise au Kenya).
 - » prise en Afrique du Sud (*Courrier de l'UNESCO*, octobre 1960).
 - » prise à Sharpeville.
 - » extraite du film *Reviens Afrique* (id.).
 - Trois caricatures de SINE.
- *Passée à l'épiscopes* (en raison de son actualité) :
 - Photo prise en Rhodésie (*Patriote Illustré*, 7 nov. 1965).

DOCUMENTS SONORES OU SONORISES :

- *Chant révolutionnaire cubain*.
- *Interview* : Mme AJZENBERG-KARNY, conseiller communal, professeur à l'Athénée interracial de Stanleyville en 1958.
- Extraits du Journal parlé :
 - Programme d'assistance technique aux pays en voie de développement, notamment au Soudan, dans le cadre de l'O.N.U.

Annnonce de l'accès du Ghana à l'indépendance.

Novembre 1965 : Pourparlers Wilson-Smith au sujet de la Rhodésie.

Annnonce de la mise en liberté de Jomo Keniata, alias M'Biyu Koniangé, chef des Kikuyus.

— *Discours et déclarations* (voix originales) :

Extrait pris en direct de la conférence de M. VAN SANTBERGEN à Anvers : « *Colonisateurs et colonisés* ».

Discours d'indépendance de M. LUMUMBA, 30 juin 1960, Léopoldville.

Déclaration d'indépendance de M. Fidel CASTRO, le 2 sept. 1960, La Havane.

Réponses de M. F. M'FIRI de Kikwit (un élève de seconde de l'Ecole normale) au sujet du niveau de vie social au Congo, les dernières années de colonisation (montages).

Interview de M. LUMUMBA par la R.T.F. en 1961.

Serment des Mau-Mau sur fond sonore de tamtam Tcho-kwe.

Matériel didactique

- Cartes murales précitées.
- Diascope Leitz Pradovit.
- Flèche lumineuse IVAC.
- Episcopes Leitz.
- Magnétophone Philips + second diffuseur (placé dans le fond de la classe).
- Statuettes :
 - Un notable de village.
 - Un joueur de tam-tam (artisanat d'art).

Motivation de la leçon

Dans les classes où est étudiée l'histoire contemporaine (5^e, 1^{re}) et où l'intérêt du cours est justement de montrer l'élaboration du monde actuel, il importe de rejoindre l'actualité. On perdrait une bonne part du but formatif et pratique du cours d'histoire si on restait en deçà de l'actualité : il s'agit en effet d'amener les élèves à comprendre le monde où ils vivent et à s'y intégrer intelligemment et avec intérêt. Or, le phénomène de décolonisation a dominé l'actualité de ces dernières années, modifié à tous points de vue la face du Monde et constitué un progrès éclatant dans l'histoire humaine et sociale. On ne peut, là où on a enseigné la colonisation, se passer de voir, sous un jour enfin objectif, la décolonisation.

Buts de la leçon

- Dégager les faits récents du maquillage dont les passions, les intérêts, l'ignorance les affublent.
- Apprendre aux jeunes à se méfier d'une source unilatérale d'information, les inciter à l'effort de compréhension qui est le premier jalon de la fraternité entre les peuples.

Lexique

Colonie, colon, « boy », congrès, théoricien, panafricain, « apartheid », unilatéral, « latifundia », néo-colonialisme.

A. Introduction — <i>Doc. sonore</i> (texte 1). Lumumba : <i>Discours d'indépendance</i>. — <i>Lect.</i> (texte 2). <i>La Libre Belgique</i>, 18 novembre 1961.	Un discours officiel d'indépendance en Afrique. Le Congo, ancienne colonie, devenu république le 30 juin 1960. Ton du discours : compliments, gratitude... L'apport de la Belgique à sa colonie est humanitaire, matériel, culturel... Et cependant : Agression d'Italiens au Congo. Violences extrêmes. Ceci trahit la HAINE contre le BLANC en général !
B. Les causes EXPLOITATION — <i>Dias</i> : Deux caricatures de Siné. (La première montre un Blanc bien portant, riche et décoré serrant la main d'un Noir pauvre; tous deux se sourient. La seconde montre le Blanc qui repart avec le bras du Noir toujours pauvre mais désormais manchot.	Rappel des débuts de la colonisation (travail forcé, représailles, mort de milliers d'hommes sur les chantiers...), ceci derrière un paravent humanitaire (éliminer l'esclavage, élever le niveau culturel, combattre les épidémies), le tout souvent commandé par l'INTÉRET. C'est la caricature parfaite de l'EXPLOITATION. Rétrospective : — du XVI^e au XIX^e siècle, la traite des Noirs; — au XIX^e siècle, la recherche de débouchés économiques et démographiques ; — actuellement (d'après les réponses d'élèves) : la colonisation a permis l'accès au progrès. Les routes, les lignes de chemin de fer, à quelles fins sont-elles construites ? Prépondérance des matières premières industrielles et des cultures spéculatives par rapport aux cultures vivrières.

Questionné sur son existence congolaise, M. M'FIRI, un stagiaire, qui est présent : « *Nous habitons la cité indigène, chaque famille avait construit sa hutte et devait cultiver elle-même son manioc.* » A la question : « *La production industrielle importante de votre Etat élevait-elle le niveau de vie des indivi-*

dus ? » M'Firi fait remarquer que : « Une famille entière devait se cotiser pour l'achat d'un vélo d'occasion. »

On peut remplacer ce document direct par :

— *Doc. son.* (texte 3). *Conférence Van Santbergen.*

Nous sommes en mesure, maintenant de définir l'exploitation.

« Exploiter, c'est provoquer un essor économique qui laisse le peuple à sa misère ou en crée une plus grande. »

RACISME

— *Deux dias* : le « pass-book », Afrique du Sud ;
Massacre à Sharpeville.

La condition inférieure du Noir amène bientôt le Blanc à lui marquer du mépris : l'*apartheid* ou discrimination raciale en Afrique du Sud est aussi une politique de violence.

— *Doc. son.* : Interview d'un conseiller communal de Stanleyville en 1958.

— *Episc.* : « *Patriote Illustré* du 7 novembre 1965 : En Rhodésie, dame suivie de son boy.

Cette politique existait au Congo Belge.

Elle est monnaie courante dans toutes les colonies. (Vocabulaire : définition du mot *boy*.)

— *Doc. son.* : Journal parlé du vendredi 29 octobre.

(Pourparlers de Ian Smith, alors encore gouverneur de la Rhodésie, avec M. Wilson. Il aurait dit : « Moi vivant, aucun Noir ne s'assoiera à la table des Blancs ». L'Angleterre le menace de sanctions économiques.)

Pourquoi ?

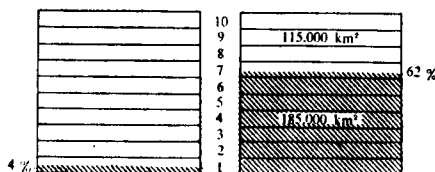
Et pourquoi M. Smith s'empresse-t-il de proclamer, malgré les sanctions économiques auxquelles il s'expose, l'indépendance unilatéralement blanche pour son pays : la RHODESIE ? (Voc. : unilatéral.)

SERVAGE

Exposition d'un double graphique :

Population : { 65.000 Européens
1.500.000 indigènes

Répartition des terres



En Rhodésie :

— Le 1^{er} graphique établit la population de Rhodésie du Sud : les Européens représentent 4 %.

— Le second graphique établit la possession des terres. Chaque indigène dispose en moyenne de 70m², soit d'un carré de 8,40 m de côté.

Les indigènes, confinés dans des réserves, ne peuvent assurer leur existence qu'en s'embauchant sur les plantations des Blancs. En effet : les 4 % d'Européens détiennent les 62 % des terres !

MEPRIS DES POTENTIALITES

- *Doc. son.* : une exécution de *tam-tam Cho-kwe*.
- *Expo.* : œuvre d'art « nègre ».

- *Dia* : *Planisphère* des religions.

Le *rythme* par son effet dramatique conditionne notre musique moderne, mais en Afrique, chaque tam-tam a son rôle dans l'orchestre, sa signification, son interprétation...

Un sens sûr de la beauté : la stylisation et la disproportion voulues sont un effort d'art et, dans le cas de la sculpture traditionnelle, ont un sens spirituel. Tels les « masques », apparente barbarie, extériorisent un caractère. L'art nègre est spiritualiste. Les Noirs possèdent donc une *civilisation* qui n'était pas technique, certes, ni n'avait atteint sa maturité.

Or,

nous avons imposé des langages, religions, civilisations européens (souvent mal adaptés : ex. malgré l'effort constant des missions Dr. Schweitzer — catholiques et protestantes, les Noirs demeurent davantage séduits par l'Islam qui convient aux économies agricoles — polygamie = richesse, etc.)

VIOLENCES

- *Témoignage* : « On a beau leur expliquer, ils ne comprennent rien... Ils ne comprennent que les coups de bâton! », tiré d'A. GHEERBRANDT, *la confusion entre KUFALA et KUFALA ou la chauve-souris lessivée*.
- *Lect.* (texte 5) : SCHOELCHER, *La Martinique avant 1880*.

Beaucoup de coloniaux ne faisaient aucun effort d'adaptation. L'ignorance de la langue amène vite à dire que le Noir est menteur. Alors on sera autorisé à le traiter de « bougniole, de macaque », à le gifler? COLONISER, c'est ENSEIGNER (affiches du ministère) mais ENSEIGNER (c'est d'abord COMPRENDRE).

Il existe d'ailleurs, et j'en ai connus, des « colonisateurs purs » ; ils vont bien payer leurs boys, inviter des Noirs à leur table... Que va-t-il leur arriver ? Conspués par toute la colonie comme « gâte-nègres », ils devront fuir ou se « ranger ».

MAINTIEN DE L'IGNORANCE

- *Lect.* : Congrès des colons algériens en mars 1908.

« Civiliser », enseigner, est-ce d'ailleurs vraiment l'intention du colonial ?

L'enseignement est limité. Au Congo, les premières écoles officielles :

1954 ! Pourquoi ? Le maintien de l'ignorance du Noir vaudrait-il le maintien de la *domination du Blanc* ?

C. Le résultat

- *Dia* (extraite du film « *Come back Africa* ») montre un Noir en train de pleurer les poings fermés.

La photographie exprime clairement une rancune longuement accumulée d'où pour le Noir :

- désir d'indépendance (de se libérer)
- désir de se venger.

Ex. : au Congo, les Noirs tentent de compenser en quelques heures les violences subies durant de nombreuses années, qui, pour être plus discrètes n'en sont pas moins pénibles.

SYNTHÈSE PARTIELLE

(inscrite au T.N. au fur et à mesure du déroulement de la leçon)

Bilan de la colonisation : UN APPORT (progrès, hôpitaux, missions...) souvent motivé par l'intérêt, lequel entraîne :

- l'exploitation (d'où persistance de la misère) ;
- la discrimination raciale (ex. « apartheid » en Afrique du Sud) ;
- des violences (travaux forcés, hécatombes, représailles, épithètes infamantes, dépossession du sol...) ;
- des besoins nouveaux non satisfaits (dont les Blancs seuls connaissaient la satisfaction : voitures...) ;
- le servage,
- le mépris, par ignorance, d'une civilisation honorable et pourvue de valeurs spirituelles ;
- le maintien de l'ignorance du Noir (= le maintien de la domination du Blanc),

d'où, POUR LE NOIR, LE DESIR : { a) de SE LIBERER,
b) de SE VENGER.

D. Modes de décolonisation.

- *Doc. son.*: Extrait du Journal parlé. (L'accès à l'indépendance du Ghana — sans effusion de sang.)

Le GHANA en 1957 (voir cartes) : ancienne COTE-D'OR. L'indépendance fut promise pendant la guerre pour effort de guerre. De même pour Madagascar et la Guinée. Actuellement, la Rhodésie du Sud est en pour-parlers.

Ce sont là des indépendances NEGOCIÉES. Pour la Rhodésie, il s'agit d'une déclaration d'indépendance unilatérale par les Blancs sous prétexte que les Noirs ne sont pas évolués.

Que faudrait-il faire pour lever cette hypothèque ?

Réaliser un Plan :

— *d'INSTRUCTION ;*

— *d'AFRICANISATION.*

Le CONGO a-t-il bénéficié d'un semblable plan de maturation ?

On constate :

1. l'anarchie (A.N.C. en guerre contre les rebelles) ;
2. les rivalités (ex. Bakongos contre Balubas).

— *Lect. (T. 7) : Article de l'ancien gouverneur PAELINCK (Katanga). Libre Belg., 26 oct. 1960.*

1. Aucune mesure d'africanisation des cadres car le ministère était mal informé. En 1954 seulement les premières écoles officielles pour Noirs.

2. Les Etats ont été constitués par les métropoles sans tenir compte des ethnies.

Ce sont : indépendances INSURRECTIONNELLES.

On a remarqué qu'il n'y a pas d'entr'aide entre les pays colonisateurs (concurrents) mais par contre,

INTERRACTION DES COLONISES.

On constate :

— des Congrès 1912 National Africain
1955 Bandoeng
(non-violents) puis

— des mouvements
1958 Panafricain
(partisan de la violence)

soit une PRISE DE CONSCIENCE
sous l'action de THEORICIENS.

Patrice Lumumba (ancien séminariste) est un THEORICIEN lettré. Il a pris conscience de l'injustice à partir d'une comparaison entre l'enseignement reçu et les états de fait.

Autres théoriciens : N'KRUMAH au Ghana, Léopold SEDAR SENGHOR, Sénégal.

— *Dia : Portrait de Lumumba.*

— *Doc. son. (T. 8) : Interview par la R.T.F. en 1961.*

— *Doc. son. : Journ. parlé : Libération de Jomo KENYATA, chef des Kikuyus.*

— *Dia. : deux Mau-Mau costumés en léopards (en ville). (Photo extraite de l'ouvrage « Révolutions ».)*

— *Doc. son. (T. 9) : Serment des Mau-Mau sur fond de Tam-Tam.*

— *Dia. : En Angola portugais : une tête de Noir maintenue au bout d'une pique par des soldats portugais (photo de journal).*

— Emprisonnement politique.

Photo prise au KENIA — obtient son indépendance en décembre 1960.

Les MAU-MAU, hommes léopards société secrète créée chez les Kikuyus — Jomo Kenyata — d'abord pour sauvegarder les rites et traditions des religions (lesquelles sont importantes car facteurs de vitalité de ces sociétés sans états) devenues **TERRORISTES** anti-civilisation blanche : c'est la réaction extrême.

Mais les violences ne sont jamais d'un seul côté.

SYNTHÈSE PARTIELLE

Modes de décolonisation

— *négociée* (ex. Ghana) et construite suivant un plan d'instruction et d'africanisation des cadres ;

— *insurrectionnelle* :

1. Prise de conscience sous l'action de théoriciens (ex. Lumumba au Congo, Léopold Sédar Senghor au Sénégal, N'Krumah au Ghana...), et de congrès (ex. Bandoeng 1955)
= **AVANCE DE LA CIVILISATION.**
2. Révoltes et terroisme (ex. société secrète des Mau-Mau chez les Kikuyus au Kenya 1952)
= **REFUS DE LA CIVILISATION.**

— *Dia : caricature de Siné* (elle montre un Noir menaçant d'un marteau un colonial tandis qu'un Cubain menace d'une faucille un magnat américain). Les deux révolutionnaires sont misérablement habillés. Leurs armes entre-croisées font le symbole communiste.

N.B. Le cas des *protectorats* économiques.

Ex. CUBA (situation géographique, ancienne situation politique)

— similitude entre les pays colonisés et ceux maintenus sous un protectorat économique. Rappel de la révolution cubaine. L'allusion théoriquement, au communisme : c'est un idéal très proche des pauvres et des opprimés. Pourquoi ?

- *Dias* : Un révolutionnaire cubain sa chemise est en lambeaux).
Vue d'un bidonville.
- *Expo.* : d'une affiche revendicatrice cubaine :
Une foule armée et en colère brandit des panonceaux.

E. Programme.

- *Dia.* : Portrait de Fidel Castro.
- *Doc. son.* : Déclaration de La Havane.

- *Doc. son.* : Chant révolutionnaire cubain « Viva la révolution, viva la reforma agraria ».

Rationalisation des cultures
(d'après rappel leçons U.R.S.S.).

— Les pays communistes aident à la décolonisation (exemple achat par l'U.R.S.S. du sucre cubain bloqué par les Etats-Unis).

Il s'agit bien d'une révolution de gens pauvres.

On y lit :

« Réforme de l'éducation »,
« Réforme agraire »,
« Réforme urbaine »
et les noms des théoriciens.
« Nationalisation des entreprises étrangères ».

Que laisse deviner cette affiche ?

La terre est possédée par quelques-uns, les industries sont étrangères, les services publics sont insuffisants et l'instruction est chère.

Le droit à la terre, à la justice, à l'instruction, aux soins médicaux, aux lois sociales, au travail, à un enseignement libre, expérimental et scientifique, au respect, le droit de la femme à l'égalité civile, sociale et politique, le droit à l'édification d'un monde meilleur, à la nationalisation, au commerce libre...

Importance du commerce libre : équilibrer la dépendance vis-à-vis du monde ; sans quoi c'est le néo-colonialisme (ex. : réaction de la Chine vis-à-vis de l'U.R.S.S.).

Pour réaliser l'amélioration, il faut d'abord des fonds. Comment les réunir ?

d'où : nationalisation, réforme agraire soit partage des latifundia.

N.B. Fuite de beaucoup d'anciens propriétaires. Comment ces derniers définissent-ils la liberté ? En niant celle des autres : c'est le défaut d'un certain individualisme.

Cependant, nous avons quand même au départ des *pays sous-développés* : les frais d'équipement et de construction nécessitent des *sacrifices consentis* :

- les enfants qui bénéficient de l'instruction travaillent de 2 à 4 heures par jour ;
- suppression des importations somptuaires.

(N.B. Pourquoi ne pas s'allier aux pays riches ? *Danger* de prêts usuraires, de clauses politiques, économiques, de *néo-colonialisme*.)

Rappel : L'O.N.U. facilite l'accès à l'indépendance ; l'U.N.E.S.C.O. organise une *assistance technique*.

— *Expo* : affiche O.N.U. (U.N.E.S.C.O.) montre le travail d'un assistant technique.

— *Doc. son.* : Journal parlé, inspection de l'assistance au Soudan.

SYNTHÈSE PARTIELLE

Les pays DECOLONISES

Programme :

- L'intégration nationale et l'amélioration des conditions de vie.
- La prise de conscience collective par l'instruction.
- Equilibrer la dépendance vis-à-vis du monde.
- La construction de fonds : nationalisation, réforme agraire, sacrifices (car difficultés créées par le sous-développement).
- Assistance de l'U.N.E.S.C.O.

EPILOGUE :

Eventuellement, le journal parlé du matin.

Exemple de questions d'examen

(d'après « le pauvre peone » extrait de « *Terres vivantes* » de R. DUMONT).

— *Texte joint* : figure à l'appendice.

- Qualifiez la conduite du régisseur.
- Est-il le seul à agir ainsi ? Pourquoi ? Expliquez.
- Tâchez de vous représenter l'existence de l'ouvrier de la plantation, du « peone ». Qualifiez cette existence.
Vous plaît-elle ? Pourquoi ?
- Quelles sont les différentes raisons pour lesquelles on peut dire que le « peone » n'est pas libre ? Trouvez un synonyme de péonage.

DÉCOLONISATION.

Le 30 juin 1960, au journal parlé de 13 h., Monsieur LUMUMBA, nouveau premier ministre de la République démocratique du Congo, prend la parole :

TEXTE 1.

« Au moment où le Congo accède à l'indépendance, le gouvernement tout entier tient à rendre un hommage solennel au Roi des Belges et au noble peuple qu'il représente pour l'action accomplie ici en trois quarts de siècle. A ce Congo, la Belgique a reconnu l'indépendance sans retard et sans restriction, l'indépendance complète et totale. Nous souhaitons que cette politique réaliste qui fait aujourd'hui l'honneur de la Belgique à travers le monde entier aboutisse à une collaboration durable et féconde entre deux peuples indépendants, souverains, égaux, mais liés par l'amitié. »

Discours officiel d'indépendance fait par le premier ministre Lumumba, à Léopoldville, le 30 juin 1960.

Mais, l'indépendance acquise, un vent de violence souffle sur le Congo. Les Blancs rallient en masse la Belgique, quand ils le peuvent...

TEXTE 2.

« Le massacre barbare des treize aviateurs italiens par des soldats congolais ivres et haineux, a littéralement bouleversé le peuple italien... Des témoins oculaires ont donné des détails terrifiants sur ce massacre. La plupart des Italiens tués ont eu les jambes et les bras coupés et ont été trainés parmi la foule indigène fanatisée. Les cadavres ont été ensuite coupés en morceaux qui ont été lancés contre les fenêtres des résidents belges et européens... »

« La Libre Belgique » du 18 novembre 1961.

Article de son correspondant à Rome.

D'anciens colonisateurs sont à même de justifier. Ce sont : a) un ancien professeur de l'institut universitaire du Congo-Belge et du Ruanda-Urundi.

TEXTE 3.

« ... D'anciens élèves belges, aujourd'hui professeurs dans les écoles moyennes du Congo m'ont confirmé que beaucoup de jeunes indigènes ne prennent qu'un seul repas, le soir. Ils dégustent leur boule de manioc puant, fortement relevée d'épices, tout en étudiant leurs leçons et en rédigeant leurs devoirs à la lueur de l'éclairage public — lorsqu'il existe — dans la cité indigène, pour échapper à l'atmosphère confinée et bruyante de la case où s'entassaient 10 ou 15 personnes. Il fait nuit tous les jours à 18 h. dans ces pays... Et c'est à ces malheureux que nos maîtres demandaient des cahiers et des livres impeccables de propreté... »

« Colonisateurs et colonisés » — article de R. van Santbergen, paru dans « Geschiedenis in het onderwijs », le 20 juin 1964.

b) un ancien professeur de l'athénée interracial de Stanleyville, par ailleurs conseiller communal de cette même ville.

TEXTE 4.

« ... Un matin de janvier 1958 à l'athénée interracial de Stanleyville situé dans la commune indigène de Mangobo, je constatai avec stupeur qu'aucun

de mes dix élèves de 4^{me} gréco-latine n'était présent. Pendant quelques minutes, je réfléchis à ce qui avait bien pu arriver : l'absentéisme était fréquent les jours de pluie mais un soleil, déjà accablant pour sept heures du matin, pesait sur les petites maisons préfabriquées de notre école. Et, tout à coup, la lumière se fit dans mon esprit : la veille au soir, il y avait eu séance des jeunesses musicales à l'athénée royal de Stanleyville et mes élèves y avaient tous assisté. Je me précipitai chez le préfet : « Avez-vous remis hier un laissez-passer à nos élèves de quatrième qui se rendaient à la séance des jeunesses musicales ? » « Non », me dit-il, « pourquoi devais-je leur remettre un laissez-passer ? » Notre préfet ignorait que les Congolais ne pouvaient, après le coucher du soleil, sans motif valable mis par écrit et signé par un répondant européen, circuler dans la cité européenne. « Alors », lui dis-je, « vous pouvez bien aller chez le commissaire en chef rechercher nos malheureux élèves qui ont passé la nuit en prison. » Une demi-heure plus tard, il les ramenait tous. Je fis un effort surhumain pour surmonter ma honte et mon émotion, et, abandonnant le cours prévu, nous avons parlé ce jour-là, de liberté et du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes. »

Témoignage de Mme M. Ajzenberg-Karny, ex-conseiller communal de Stanleyville.

Le colonisateur pur n'est guère apprécié de ses collègues. Victor Schoelcher, l'infatigable défenseur des Noirs, écrit dans son livre : *Esclavage et colonisation*, ouvrage de revendications :

TEXTE 5.

« Voici un fait plus extraordinaire encore et dont l'immoralité nous effraie : c'est que le fonctionnaire intègre qui voudrait faire son devoir ne le peut même pas. Sans appui parmi ses collègues..., hué et menacé par les blancs jusque sur les places publiques, il est bientôt obligé de résilier ses fonctions ou de se soumettre, car il est prévaricateur à l'usage qui prévaut sur la loi. Jamais les hauts barons de la féodalité n'ont professé un mépris plus complet de la loi que ne le font les blancs dans les colonies. Dernièrement encore, la presse a signalé l'étrange décision du contre-amiral Dupotet, qui condamne, après avoir pris l'avis du Conseil Privé, Monsieur Boitel, secrétaire-archiviste de la colonie, à quitter les Antilles pour avoir reçu à sa table des hommes de couleur libres. Et l'on sait qu'effectivement cet ancien fonctionnaire, malgré toute la fermeté de son caractère, a été obligé de fuir, après avoir couru les plus grands dangers... »

V. SCHOELCHER, *Esclavage et colonisation*, repris dans la coll.

« Que sais-je ? », éd. P.U.F., Paris.

Tout le monde n'est pas d'avis d'instruire les indigènes. Au congrès des colons algériens de mars 1908 :

TEXTE 6.

« Le congrès considérant que l'instruction des indigènes fait courir à l'Algérie un véritable péril, tant au point de vue économique que du point de vue du groupement français, émet le vœu que l'instruction primaire des indigènes soit supprimée. »

Fascicule 7 des « Documents d'histoire vivante de l'Antiquité à nos jours », éd. Sociales, Paris 1962.

A qui imputer le peu de maturité du Congo lors de son indépendance ?

TEXTE 7.

« Mais on veut bien encore, malgré l'étiquette de colonialiste que je porte aussi ostensiblement que les ci-devant de 1793, me demander de temps à autre mon avis sur la situation actuelle au Congo... Je m'empresse d'ajouter que jamais cet avis ne m'a été demandé par aucun ministre. Certains s'en étonnent ; moi pas... Ne disposaient-ils pas de nuées de collaborateurs d'autant plus distingués qu'ils n'avaient jamais mis les pieds en Afrique... L'impéritie et la pusillanimité de nos dirigeants continuent d'ailleurs de se manifester avec une régularité désolante. Il en résulte toute une série de demi-mesures, de solutions loufoques à force d'être « middel-matiques »... Les plus malins tâchent tout simplement de se remplir copieusement les poches ; ils y réussissent malheureusement trop souvent... »

La Libre Belgique du 26 octobre 1960, article de M. Paelinck, ancien gouverneur du Katanga.

La question posée par la R.T.F. à Patrice Lumumba était : « Quand avez-vous pris conscience de la nécessité de l'indépendance du Congo ? » Celui-ci répond :

TEXTE 8.

« Depuis bien longtemps. J'ai souvent lutté contre l'injustice. J'y étais habitué par la doctrine chrétienne. Mon père, ma mère m'ont toujours dit : « Il faut être bon. » Alors je n'ai jamais compris pourquoi à l'école on nous enseignait qu'il faut l'amitié entre les hommes et comment on peut concilier l'instruction que les Européens nous donnaient : principes de civilisation, de morale, avec les actes que les Européens commettaient vis-à-vis des populations noires. Je voyais chaque jour la contradiction. Et j'ai commencé à prendre conscience. Etudiant les révolutions dans l'humanité, j'ai compris que dans toutes les révolutions, il y a un mouvement profond : c'est la lutte contre l'injustice, contre l'oppression. Au Congo, il y avait toujours cette politique de brimades et j'ai commencé à comprendre... »

Interview de Lumumba par un envoyé de la R.T.F., reprise dans les documents du « Monde contemporain », collection L. Girard, éd. Bordas.

La prise de conscience, se fait sous l'action des théoriciens. A l'action humaniste des congrès panafricains s'oppose le terrorisme des sociétés secrètes. Au Kenya, en 1962, les Mau-Mau sont invités à prêter serment :

TEXTE 9.

« Si je reçois l'ordre d'apporter la tête d'un Européen, je jure de l'apporter, ou ce serment me tuera, ainsi que toute ma famille.

Si je suis appelé par ma confrérie au milieu de la nuit, et que je sois nu, je partirai nu ou ce serment me tuera, ainsi que toute ma famille, et si je trahis ma confrérie, ce serment me tuera, ainsi que toute ma famille.

Si je vois un de mes frères de sang voler un Européen, je jure de ne rien dire, ou ce serment me tuera, ainsi que toute ma famille.

Si j'envoie mes enfants dans les écoles du gouvernement blanc, ce serment me tuera, ainsi que toute ma famille.

Si j'envoie mes enfants dans les écoles chrétiennes, ce serment me tuera ainsi que toute ma famille.

Si je suis appelé pour voler au secours de Jomo Kenyata, je jure d'obéir, ou ce serment me tuera ainsi que toute ma famille. »

R.C. RUARK, *Le carnaval des dieux*, p. 245, éd. Presses de la Cité, Paris, 1954.

Les pays maintenus sous protectorat économique se libèrent eux aussi. Ainsi de Cuba en 1960. La « Declaracion de la Habana » est tout le programme :

TEXTE 10.

« La Asamblea General Nacional del Pueblo de Cuba condena, en fin, la explotación del hombre por el hombre, y la explotación de los países subdesarrollados por el capital financiero imperialista. écrasés (?) par le capitalisme impérialiste.

En consecuencia, la Asamblea General Nacional del Pueblo de Cuba proclame En conséquence, l'Assemblée Générale Nationale du Peuple de Cuba proclame ante America :

en face de l'Amérique :

El derecho de los campesinos a la tierra ;

Le droit des paysans à la terre ;

el derecho del obrero al fruto de su trabajo ;

le droit de l'ouvrier au fruit de son travail ;

el derecho de los niños a la educación ;

le droit des enfants à l'instruction ;

el derecho de los enfermos a la asistencia médica y hospitalaria ;

le droit des handicapés à l'assistance médicale et à l'hospitalisation ;

el derecho de los jóvenes al trabajo ;

le droit des jeunes au travail ;

el derecho de los estudiantes a la enseñanza, libre, experimental y científica ;

le droit des étudiants à l'enseignement libre, expérimental et scientifique ;

el derecho de los negros y los indios a la « dignidad plena del hombre » ;

le droit des noirs et des indiens à la pleine dignité humaine ;

el derecho de la mujer a la igualdad civil, social y política ;

le droit de la femme à l'égalité civile, sociale et politique ;

el derecho del anciano a una vejez segura ;

le droit du vieillard à la sécurité ;

el derecho de los intelectuales, artistas y científicos a luchar, con sus obras por un mundo mejor ;

le droit des intellectuels, artistes et savants à lutter par leurs œuvres pour un monde meilleur ;

el derecho de los Estados a la nacionalización de los monopolios imperialistas, rescatando así las riquezas y recursos nacionales ;

le droit des États, à la nationalisation des monopoles impérialistes, recourant, en cas de besoin, aux secours nationaux ;

el derecho de los países al comercio libre con todos los pueblos del mundo ;

le droit des états au commerce libre avec tous les peuples du monde.

Déclaration d'indépendance, par Fidel Castro, le 2 septembre 1960.

Appendice

LECTURES.

AFRIQUE FRANÇAISE.

Les directives du général Bugeaud à ses collaborateurs ne sont pas humanitaires.
A Baragney d'Hilliers, 12 mai 1841 :

« Le reste de votre campagne doit se passer à brûler les récoltes et les cabanes. »

A Daumas, 2 février 1843 :

« Nous avons brûlé de nouveau une grande partie des villages qui avaient été reconstruits. »

A Comman, 2 décembre 1845 :

« Je vous recommande de garder soigneusement les femmes que vous prendrez. C'est par elles que l'on peut obtenir la soumission. »

Au ministère, 15 juin 1862 :

« Les tribus qui ont été foulées seront longtemps calmes et obéissantes. »
Editions Sociales, fichier 6. Paris 1962.

L'attitude d'Abd-el-Kader est différente. Saint-Arnaud écrit :

« Abd-el-Kader nous a renvoyé sans condition, sans échange tous nos prisonniers. Il leur a dit : « Je n'ai plus de quoi vous nourrir, je ne veux pas vous tuer, je vous renvoie. » *ibid.*

Un journaliste à la construction du chemin de fer de Brazzaville :

« J'ai vu construire des chemins de fer : blêmes, amaigris, désolés, les nègres mouraient en masse... Les 8.000 hommes ne furent bientôt plus que 5.000, 4.000, puis 2.000... Il fallut remplacer les morts, recruter derechef... Comme les indigènes se dérobaient au recrutement, on en arrive aux représailles : des villages entiers furent punis... Enfin, pour masquer le dépeuplement, on parla de rectifier la frontière de l'Oubangui-Chari... Les chalands auraient pu s'appeler des corbillards et les chantiers des fosses communes. Le détachement de Gribingui perdait 75 % de son effectif. Celui de Likonala-Massaka, comprenant 1.250 hommes, n'en vit revenir que 429. D'Ouessou, sur le Sanga, partirent 174 hommes, 80 arrivèrent à Brazzaville, 69 sur le chantier. Trois mois après, il en restait 36. »

Albert LONDRES, *Terre d'ébène*, Albin Michel, Paris, 1929.

Rappel de la leçon « L'expansion coloniale, un besoin ».

Au Congo Belge, l'esclavage est pratiqué en sous-main :

Le révérend Bellington, missionnaire à Chumbiri a trouvé ce billet entre les mains d'un indigène chargé par le Commissaire de district de l'Equateur d'aller acheter des esclaves :

« Le chef Ngulu de Wangatta est envoyé dans le Maringa pour m'y acheter des esclaves. (Prière à MM. les agents de l'A.B.I.R. de bien vouloir me signaler les méfaits que celui-ci pourrait commettre en route.)

Coquilhatville, le 7 mai 1896. Le Cap.-Comdt. Sarrazyn.

... Le gouverneur-général Wahis blâmera très sévèrement le maladroit capitaine Sarrazyn. Il s'agissait là, évidemment d'un recrutement sous certaines conditions, d'hommes pour la Force Publique. »

Lettre originale de Baerts à van Eetvelde, datée de Bruxelles, 12-8-1896.

Au XVI^e siècle, déjà, les méthodes de la colonisation indignaient. Il aurait fallu, nous dit Montaigne, amener à maturité la civilisation existante :

« Combien il est resté aisé de faire son profit d'âmes si neuves, si affamées d'apprentissage, ayant pour la plupart des si beaux commencements naturels ! Au rebours, nous nous sommes servis de leur ignorance et inexpérience à les plier plus facilement vers trahison, luxure, avarice et vers toutes sortes d'inhumanités et de cruautés, à l'exemple et patron de nos mœurs. Qui mit jamais à tel prix le service de la mercadence et de la trafique ? Tant de villes rasées, tant de nations exterminées, tant de millions de peuples passés au fil de l'épée, et la plus riche et belle partie du monde bouleversée par la négociation des perles et du poivre : mécaniques victoires. Jamais l'ambition, jamais les initiatives publiques ne pousseront les hommes les uns contre les autres à de si horribles hostilités et calamitez si misérables... »

MONTAIGNE, *Essais* (1588), liv. III, chap. VI : Des cochés.

Sans liberté de commerce, il n'y a plus de liberté ! Et bien des pays sont voués dans l'avenir au néo-colonialisme.

Nous sommes tous responsables, nous dit un historien :

« Coupables vous l'êtes d'une trop grande complaisance envers les propos lénifiants donnant des pays coloniaux une vision édénique traversée par les hautes figures des héros de l'époque coloniale et la certitude de contribuer au relèvement des malheureux sauvages qu'il convient de gagner à notre civilisation.

Je suis allé au Congo il y a maintenant cinq ans, j'y ai passé toute une année, avec la perspective d'un avenir brillant, avec dans le cœur la flamme du missionnaire convaincu de la grandeur de sa tâche. J'en suis revenu moralement meurtri, plein d'horreur, accablé d'angoisse, gonflé du désir de crier à mes amis, à mes concitoyens, au monde entier les causes de ma détresse et de celle du peuple où je venais de séjourner...

Voilà pourquoi la société est coupable, coupable d'indifférence, coupable d'inconscience, coupable d'égoïsme. Il est si confortable de penser que tout va pour le mieux !... Haro donc sur l'importun ! »

R. VAN SANTBERGEN, 1963, Anvers, conférence « Colonisateurs et colonisés ».

L'abbé Guillaume Raynal, philosophe français du XVIII^e siècle, bien connu pour ses préoccupations humanitaires concernant l'esclavage et le racisme met ici en scène deux personnes s'entretenant du droit des Européens sur les colonisés.

« ... Ce sont des ingrats, nous sommes leurs bienfaiteurs après avoir été leurs défenseurs, nous nous sommes endettés pour eux... »

— Dites pour vous autant ou plus que pour eux. Ne se sont-ils pas acquittés en vous livrant leur production, en recevant exclusivement leurs marchandises aux prix exorbitants qu'il vous a plu d'y mettre... N'ont-ils pas combattu pour vous ? Parce que vous avez été bienfaisants, avez-vous le droit d'être des oppresseurs ?

- Notre honneur est engagé.
- Dites celui de vos mauvais administrateurs et non le vôtre...
- Ils veulent être indépendants de nous.
- Ne l'êtes-vous pas d'eux ?
- Jamais ils ne pourront se soutenir sans nous.
- S'il en est ainsi, tenez-vous tranquille, la nécessité vous les ramènera.
- Nous sommes la mère-patrie.
- Quoi ! Toujours les noms les plus saints pour servir de voile à l'ambition et à l'intérêt !... Au reste, les diverses nations qui forment la colonie vous diront : il y a un temps où l'autorité des pères et des mères cesse, le temps où les enfants peuvent se pourvoir à eux-mêmes. Quel temps avez-vous fixé à leur émancipation ?
- En souscrivant à toutes leurs prétentions, bientôt ils seraient plus heureux que nous.
- Et pourquoi non ?

Guillaume RAYNAL, *Histoire philosophique*, liv. XVIII, chap. 4 ;
Extrait repris par les Ed. Sociales. F. 6.

Monsieur Habib Bourguiba, chef de l'Etat tunisien indépendant, donne son avis sur les rapports entre ancienne colonie et métropole :

« J'ai toujours dit et pensé que les impératifs géographiques imposaient une étroite collaboration franco-tunisienne, dans les domaines stratégique, économique et culturel, aussi nécessaire à la France qu'à la Tunisie. Mais j'estime que cette collaboration ne peut s'établir et donner ses fruits que dans la liberté... »

Habib BOURGUIBA, interview accordée à Paris-Match, le 4 juin '54.

Lors de l'indépendance de la Martinique, en 1880 : une constatation anti-raciste de Schoelcher :

« Que la population européenne prise en masse soit encore plus éclairée que la population d'origine africaine, cela est incontestable ; mais il n'est pas moins incontestable que celle-ci possède autant d'hommes bien élevés ayant famille... et ce qui s'appelle une position sociale. Chaque jour elle s'élève d'avantage par le travail, l'instruction et l'épargne, chaque jour elle fournit ce témoignage consolant qu'à « éducation égale, toutes les races humaines sont égales. »

SCHOELCHER, même source.

Au Brésil, une forme moderne de servage : le péonage, décrite par un professeur à l'université de Paris :

Le pauvre peone. (Sur une plantation de cannes à sucre.)

« ... Cette minable échoppe vend 150 litres par mois de pinga, autre nom de l'eau-de-vie, au prix de 10 cruzeiros la carafe de deux tiers de litre — deux fois le prix de la production. Mais, soutient le régisseur, « L'usine a tout vendu et je dois la racheter au prix de 10 cruzeiros le litre ! » Mieux encore. Le haricot noir, à 18 cruzeiros vaut plus cher ici qu'à Copacabana, la plage de luxe de Rio — et le sucre y est cédé au prix de 19 cruzeiros le kg., qui en vaut 8 au sortir de l'usine, 10 au détail, en ville... On ajoutera que la maison de force existe encore dans de nombreuses plantations : mais les responsables des assas-

sinats par sous-alimentation n'y sont pas enfermés, car ce sont eux qui en gardent les clés... »

René DUMONT, *Terres vivantes* ; extrait repris par Textes et documents, « Les droits de l'homme », édité par l'Institut pédagogique national français.

Décolonisation

1. DÉFINITION DU COLONIALISME.

Derrière un paravant humanitaire (éliminer l'esclavage, élever le niveau culturel, combattre les épidémies), le Noir se voit dépossédé de son territoire exploité en faveur du Blanc et subit des violences :

- exterminations
- brutalités
- travaux forcés
- incompréhension (mépris de sa civilisation et de sa spiritualité)
- exploitation (et sous-alimentation)
- racisme.

Le colonisé perd son passé, est étiqueté d'épithètes infamantes.

Le territoire est absorbé en majeure partie par des cultures spéculatives, par des matières premières industrielles (bois, hévéa, coton) *qui n'ont pas valeur alimentaire* et dont le rapport financier bénéficie pour majorité au colonisateur. D'autre part, le colonisé, en raison de l'excès de main d'œuvre, est rémunéré très bas.

Le colonisateur conscient de sa mission est *boycotté* par ses collègues car la coutume a prévalu sur la loi.

Remarque : Libre, le Noir tente de compenser en quelques heures les violences subies durant de nombreuses années, ce qui provoque les drames de l'indépendance.

2. PROCESSUS DE DÉCOLONISATION.

- soit négociée, ex. : Madagascar, le Sénégal ;
- soit pacifique et construite, d'après un plan d'instruction et d'africanisation ; ex. : le Ghana ;
- soit insurrectionnelle, ex. : l'Algérie, le Viet-Nam.

Presque toutes les colonies ont accédé à l'indépendance après la deuxième guerre mondiale.

3. PROGRAMME DES PAYS DÉCOLONISÉS.

- accrédite l'aide aux pays sous-développés (intervention de l'ONU, UNESCO) ;
- développe des relations économiques libres ;
- développe les potentialités en maintenant l'originalité des civilisations.

N.B. — *Le cas du Congo* : Lors de l'accès à l'indépendance, cadres peu africanisés (pas d'enseignement officiel avant 1954), aucune expérience politique. D'où rivalités, d'où anarchie.

Anne DEGUEE

LA BELGIQUE PEU AVANT L'ARRIVEE DES ROMAINS

Classe de 4^e moderne (1 leçon)

I. Bibliographie

Nous notons ici uniquement les ouvrages consultés.

a) OUVRAGES CONSACRÉS AUX CELTES EN GÉNÉRAL :

Les grandes collections de synthèse donnant des renseignements relatifs aux Celtes : on trouvera un point de vue original dans A. AYMARD & J. AUBOYER, *Rome et son Empire*, Paris, P.U.F., 1959 ; ainsi que dans L. PARIAS, *Histoire générale du travail*, Paris, 1959, pp. 277-284, et A. VARAGNAC, *L'homme avant l'écriture*, Paris, 1959. L'auteur essentiel mais particulièrement veilli reste H. HUBERT, *Les Celtes et la civilisation celtique*, Paris, 1932, et du même, *Les Celtes et l'expansion celtique*, Paris, 1950. Axé davantage sur la France, on lira avec profit l'ouvrage non dépourvu d'humour de R. PERNOD, *Les Gaulois*, Seuil, 1957. Une encyclopédie touffue mais riche de détails reste A. GRENIER, *Les Gaulois*, Payot, Paris, 1945. Nos lecteurs connaissent les ouvrages de P. EYDOUX, où s'équilibrent élégance, beauté et un certain goût du sensationnel. POWELL consacre chez Arthaud, Paris, 1961, un ouvrage aux *Celtes* ; on y trouve une synthèse parfois décousue, mais de bons renseignements muséographiques. Contributions romaines et barbares à la civilisation occidentale se retrouvent dans J. CARCOPINO, *Les étapes de l'impérialisme romain*, Hachette, Paris, 1961, p. 209 à 256. Tout récemment les éditions Albin Michel ont consacré dans leur collection « L'Art dans le Monde » un volume aux Celtes et aux Germains, ouvrage bien documenté du niveau des spécialistes.

b) OUVRAGES CONSACRÉS AUX CELTES DES TERRITOIRES DE LA BELGIQUE ACTUELLE :

Depuis 5 ans, la Belgique possède la revue « Helinium », éditée à Wetteren aux Editions Universa. Ce périodique ramasse toutes les questions archéologiques du Benelux depuis le lointain paléolithique jusqu'au début du moyen âge. Cette revue, d'une haute qualité scientifique, peut prendre place à côté de la *Revue belge de Philologie et d'Histoire* et de la *Revue d'Histoire ecclésiastique*. Le comité de rédaction est aux mains de quatre professeurs d'université ; citons, ici, pour la Belgique H. DANTHINE et S.J. DELAET. Comptes rendus et bibliographies sont particulièrement soignés.

Nous avons consulté, avec profit, les ouvrages de M.E. MARIËN, conservateur de la Section Belgique ancienne du Musée d'Art et d'Histoire de Bruxelles.

Nos lecteurs connaissent bien cette section, entièrement remodelée, en voie d'aménagement : d'une grande rigueur scientifique sans négliger pour autant les intérêts des jeunes visiteurs.

Les Celtes de Belgique trouvent une large place dans l'ouvrage de synthèse de M.R. MARIËN, *Oud-België*, Antwerpen, De Sikkel, 1952. Cet ouvrage, remis à jour et traduit en français, trouverait un large public. Du même auteur on consultera deux imposantes monographies : *Trouvailles du champ d'urnes et des tombelles hallstattiennes de Court-Saint-Etienne*, Bruxelles, 1958, et *La Période de La Tène en Belgique : le Groupe de la Haine*, Bruxelles, 1961. Pour la visite du musée on s'aidera de M.E. MARIËN, *A travers la Belgique ancienne, la céramique*, Bruxelles, s.d., et *Découvertes à la grotte de Han*, Bruxelles, s.d. Nos collègues de l'agglomération bruxelloise trouveront les découvertes classées, commentées et cataloguées dans M.E. MARIËN, *La région bruxelloise avant 700*, publiés par *Les Cahiers Bruxellois*, t. II, f. I, p. 1 à 71 ; les lieux des fouilles sont portés sur une carte hysométrique. *Les Cahiers bruxellois* sont édités par les soins de M. MARTENS, archiviste de la Ville de Bruxelles. Les limites des cités celtes ont intéressé les chercheurs : pour les Nerviens on lira G. FAIDER-FEYTMANS dans *Antiquité classique* 21, 1952, p. 338 à 358, pour les Ménapiens et les Morins S.J. DE LAET dans *Helinium*, 1961, I, pp. 20-24.

Pour une initiation rapide aux Celtes de nos provinces on lira l'ouvrage aisé mais vieilli de V. TOURNEUR, *Les Belges avant César*, Bruxelles, Notre Passé, 1944. Le même auteur consacre quelques lignes aux Celtes dans son *Initiation à la numismatique*, Bruxelles, Office de Publicité, 1945. Les documents iconographiques abondent dans : DE LOË, *Catalogue descriptif des Musées Royaux d'Art et d'Histoire, Belgique ancienne*, II, *Les âges du métal*, Bruxelles, 1931. Cet ouvrage, utile pour les localisations et les descriptions, est entièrement dépassé dans ses idées générales et dans ses interprétations ; nous y avons puisé les rapports de fouilles effectuées à Neckerspoel, Anderlecht et Molenbeek-Saint-Jean. Les textes cités sont repris aux collections de textes désormais classiques : L. VERNIERS, P. BONENFANT, F. QUICKE, t. I, Bruxelles, De Boeck, 1937, ainsi que L. GOTHIER et A. TROUX, t. I, Liège, Dessain, 1964. De bonnes photos et d'excellents commentaires se trouvent dans *Les Celtes*, édités par la Documentation française (*Documentation photographique*) à Paris en 1955.

II. Matériel didactique

a) TEXTES POLYCOPIÉS REMIS AUX ÉLÈVES :

TEXTE 1. — Rapport de fouilles effectuées à la station palafitte du NECKER-SPOEL, à Malines.

Quatre groupes de pilotis, pieux en chêne, entre lesquels furent découverts :

- des fragments de poterie,
- des provisions de noisettes,
- un broyeur et une meule en grès,
- des ustensiles en bois de cerf et en os,
- une balle de fronde carbonisée,
- une fusaïole en terre cuite,
- un montant d'échelle en chêne,

- des clous,
des mors de bride,
un hameçon en fer,
- une pirogue faite d'un tronc de chêne évidé,
- des ossements d'animaux : 4 chiens, 5 cochons domestiques, 3 chevaux, 3 cerfs, 3 chèvres, 8 bœufs, 1 grand poisson,
- de nombreux branchages de chêne, de hêtre et de sapin entremêlés.

TEXTE 2. — Rapport de fouilles effectuées à ANDERLECHT.

— Une grande crémaillère en fer gisait, à 1,75 m de profondeur, associée à des tessons de poterie grossière sur une zone de terre noircie d'environ 1 m de diamètres, reste probable d'un foyer.

TEXTE 3. — Rapport de fouilles effectuées à MOLENBEEK-SAINT-JEAN.

— On a découvert à 6,50 m de profondeur un puits de l'époque de La Tène, les parties métalliques d'un seau y gisaient.

TEXTE 4. — Un repas chez les Celtes.

(Décrit par POSEIDONIOS D'APAMÉE, écrivain des 2^e-1^{er} s.)

« Les Celtes étendent du foin par terre quand on leur sert leurs aliments ; ils les placent devant eux sur des tables de bois qui ne dépassent guère le niveau du sol. Leur nourriture consiste en une petite quantité de pain, mais en viandes nombreuses, tant cuites à l'eau que grillées sur des braises ou des brochettes. Ils consomment également des poissons qu'ils mangent grillés, avec du sel, du vinaigre et du cumin. Ils utilisent des coupes en terre cuite ou en argent, des plateaux de bronze, des corbeilles en bois ou en vannerie. Ils boivent du vin, importé d'Italie, parfois coupé d'eau ; chez les moins fortunés, la boisson est une bière à base de froment, additionnée de miel. »

TEXTE 5. — L'élevage du porc et du mouton.

(D'après STRABON, écrivain grec, du 1^{er} s. av. J.C. et du début du 1^{er} s.)

« Ils se nourrissent de lait, de viande de diverses sortes, mais surtout de viande de porc, fraîche ou salée. Les porcs ici ne sont jamais rentrés ; ils acquièrent une taille, une vigueur et une vitesse si grandes qu'il y a danger à les approcher.

Les Morins possèdent de grandes quantités de moutons et de porcs et approvisionnent Rome et l'Italie de saies et de salaisons. »

TEXTE 6. — L'élevage des oies et le tissage des voiles.

(D'après PLIN L'ANCIEN, écrivain latin du 1^{er} siècle.)

« L'oie vient à pied de la Morinie à Rome. Les oies lasses sont mises au premier rang ; les autres les font marcher.

La plume est estimée.

Les Morins, que l'on considère comme les plus lointains des hommes tissent des voiles de lin. »

TEXTE 7. — La laine.

(D'après STRABON.)

« La laine dont ils se servent pour tisser ces épais sayons est rude et de très longs poils. Les Morins obtiennent pourtant une laine passablement soyeuse. »

TEXTE 8. — L'amendement des sols.

(D'après VARRON, écrivain latin du 1^{er} siècle avant J.C.)

« Au fond de la Gaule Transalpine, quand je conduisais une armée vers le Rhin, j'ai visité certaines contrées où l'on se servait de la marne en guise de fumier et de charbons de bois acides au lieu de sel. »

TEXTE 9. — Emaillerie celte.

(D'après PHILOSTRATE, écrivain grec du II^e siècle après J.C.)

« On raconte qu'il y a près de l'océan, des barbares qui étendent des couleurs sur l'airain ardent où elles adhèrent et se pétrifient en conservant leurs dessins. »

TEXTE 10. — Construction navale chez les Vénètes.

(D'après CÉSAR, 1^{er} siècle avant J.C.)

« Le navire entier était en bois de chêne, les traverses étaient assujetties par des chevilles de fer de la grosseur d'un pouce ; les ancres étaient retenues non pas des cordes mais par des chaînes de fer ; en guise de voiles, des peaux, des cuirs minces et souples. »

b) CARTES MURALES :

1. *La Belgique romaine*, aux éditions Wesmael-Charlier.
2. *La Belgique peu avant l'arrivée des Romains*, carte manuscrite constituée d'après les travaux de Mariën.
3. *L'Europe celtique, principalement aux périodes de Hallstatt et de La Tène*, carte manuscrite constituée d'après les travaux de Hubert.

c) DIAPOSITIVES :

La plupart des objets et sites montrés en diapositives ont été photographiés personnellement d'après les ouvrages cités à la bibliographie. Le Service Educatif des Musées royaux d'Art et d'Histoire possède une série importante — mais peu originale — de diapositives relatives aux Celtes. La maison Ivac offre sa série B/201. Les éléments constituant cette série sont de qualité inégale, de toute façon le manque de commentaires ne facilite guère le travail des professeurs de l'enseignement moyen.

III. Marche de la leçon

PREMIERE PARTIE : LE VILLAGE IMAGINAIRE.

a) **Méthode :** Le professeur distribue à la classe une feuille stencillée comportant les textes reproduits plus haut. Il dessine à la planche un tableau comportant quatre colonnes (forêt — sol — agriculture + cueillette — élevage + chasse + pêche). Les élèves lisent silencieusement les textes et portent les termes importants dans les colonnes du tableau. Lorsque le tableau est complété, il est aisé de tirer des conclusions. Par un exposé coupé de questions et appuyé sur une documentation iconographique le professeur retrace les activités artisanales du village imaginaire : le potier (vases), le menuisier (tonneau, table, échelle, pirogue,...), le charron et le forgeron (pièces métalliques de char, armes), le tisserand, l'orfèvre (bijoux, monnaies), le verrier (ornement).

b) **Matière :** Pour produire, les Celtes utilisent dans leur environne-

ment de nombreuses matières : bois (chêne, hêtre, sapin), corne, os, argile, grès, pierre, sel, argent, bronze, or, fer, marne, charbon de bois, émail, foin, céréales, vinaigre, cumin, roseaux, bière, lin, lait, laine, peaux. De nombreux animaux sont chassés ou élevés : cerfs, porcs, chevaux, chiens, chèvres, bœufs, moutons, oies, abeilles.

Dans le village quelques artisans sont au travail :

— *Le potier* : les ustensiles ont un profil souvent caréné. Ce sont des vases, gobelets, terrines et écuelles. Le décor est constitué de protubérances pyramidales, de dessins au doigt ou à l'ongle, au bâtonnet, au peigne, à la gradine (outil coupant et dentelé) et à l'ébauchoir. Les Celtes connaissent le tour, mais les œuvres au tour sont rares.

— *Le menuisier, le charpentier, l'ébéniste* : tonneau, table, échelle, pirogue, navire.

— *Le charron et le sellier* : les chars celtes sont célèbres, on les retrouve dans les sépultures à inhumation ; le harnachement du cheval est complet (mors, brides, joug, collier, ornements de poitrail) ; on retrouve des pièces de roues (esses et bandages). Les mots char et bagnole auraient une origine celtique.

— *Le verrier ou émailleur* : de très beaux boutons d'ornement et des têtes d'épingle de couleur rouge sont connus. Un texte de Philostrate pourrait peut-être s'appliquer aux Celtes de nos régions. Le verre soufflé est inconnu. La pâte de verre fut longtemps importée ; peu avant l'arrivée des Romains, les Celtes en fabriquent eux-mêmes. On a découvert en Brabant et en Campine et plus récemment, lors des fouilles aquatiques de la grotte de Han, des perles pour bracelets ornées de filets bleus ou jaunes.

— *L'orfèvre et le monnayeur* : le bijou celtique par excellence reste le torque. La monnaie s'inspire du type anépigraphique de Philippe II de Macédoine : au droit la tête d'Apollon, au revers un char à deux chevaux. Les deux motifs décoratifs se fragmentent, se simplifient ou se compliquent. Existant depuis le III^e siècle avant notre ère, les monnaies seront d'or, d'électrum, de bronze ; après l'arrivée des Romains, les monnaies conserveront leur type mais seront frappées en platine. Les premières monnaies romaines issues de nos régions seront frappées à Amiens, Cologne et Trèves sous Dioclétien (± 300 de notre ère).

— *L'agriculteur* : certains Celtes connaissent la charrue à roue, à coutre, la machine à faucher, le tamis à farine. Les jardins produisent des pommes, des carottes, des choux-raves, des raiforts.

— *Le tisserand* : il travaille le lin et la laine ; on a retrouvé des fusaïoles pour équilibrer les fuseaux, des poids de terre cuite pour tendre les fils sur les métiers. Le métier est une sorte de chevalet, parfois appuyé au mur. Le vêtement celtique est coupé et serré « sur mesure » ; il concurrencera l'ample vêtement romain.

— *Le forgeron* : c'est l'homme important du village : il ravitaille son monde en matière première. Grâce à lui on peut fabriquer des pièces d'harnachement, des fibules, des armes. Comme de nos jours il dispose de pinces, de tenailles, de marteaux. Il utilise le bronze, le fer, l'acier. Ses techniques sont approfondies : il peut fabriquer des armes dont l'âme est en acier et la tranche en fer. Il pratique l'étamage et l'argentage du bronze. C'est par le forgeron, artisan-pivot de l'âge du fer que nous terminerons la visite de ce village imaginaire.

De cette première partie, professeur et élèves tirent sous forme de questions et de réponses une synthèse partielle écrite au tableau et reproduite au cahier. Bien sûr, le village imaginaire, simple procédé pédagogique est à corriger : l'existence des artisans spécialisés est probable, elle n'est pas prouvée.

DEUXIÈME PARTIE : LE PEUPLEMENT DE LA BELGIQUE CELTIQUE.

a) **Méthode** : Le professeur commente les cartes citées plus haut ; les mêmes cartes sous forme de stencils ont été distribuées aux élèves.

b) **Matière** : Les Celtes occupent pendant le dernier millénaire avant notre ère l'Europe occidentale. Les Celtes sont d'importants représentants de l'âge du fer. Les archéologues divisent l'âge du fer en deux grands moments d'expansion. A chacun de ces moments correspond une station éponyme : Hallstatt (Autriche) de 900 à 450 et La Tène (Suisse) de 450 à l'arrivée des Romains. Les Romains ont rencontré en Belgique les derniers Celtes du groupe de La Tène III. La localisation des tribus d'après les sources archéologiques ne cadre guère avec celle des sources littéraires. Aujourd'hui, huit groupes humains sont connus, presque tous sont contemporains des Romains : leur distribution correspond à quelques « régions naturelles » reprises à la géographie de Belgique. Notons les groupes les plus importants : groupe de la Crête ardennaise, de la Salm-Ourthe, de la Famenne, de la Hesbaye, de la Campine, de la Flandre maritime, de la Zone mixte, de la Haine. Par ailleurs, l'archéologie a mis à jour de nombreux « éperons barrés » disposés parallèlement à la Sambre et à la Meuse ainsi qu'au sud de la Famenne et du massif ardennais. Presque toujours ces sites militaires sont en terrain calcaire. On sait aujourd'hui qu'on peut retrouver les limites des « cités » en recherchant les frontières des évêchés antérieurs au XVI^e siècle. Une chronologie de la fixation des Celtes dans notre pays peut-être avancée : Morins (IV^e s.), Ménapiens (IV^e s.), Trévires (Celtes non belges, vers 250), Nerviens (II^e s.), Eburons (avant 105) ; notons la présence de Germains : les Aduatiques.

Les élèves complètent leur carte muette, il leur est aisé de localiser et de dater les faits qui viennent d'être exposés.

IV. Aspect du tableau noir

LES CELTES :

- *installation en Belgique* : IV^e-II^e siècle avant notre ère ;
- *activités* : paysans,
 artisans,
 soldats ;
- *économie* : âge du fer,
 deux centres brillants : Hallstatt — La Tène.

N.B. — Apport de l'*archéologie* à notre connaissance des Celtes.

V. Questionnaire et exercices

1. A l'aide des textes cités plus haut, reconstituez l'activité des Celtes.

2. Enumérez les tribus ou groupes celtes d'après les connaissances littéraires et archéologiques.

VI. Coordination

1. Nombreux croquis aux musées.
2. Recherches concernant les auteurs cités.
3. Traductions nouvelles du latin.
4. Les régions archéologiques et les régions géographiques.
5. Métiers d'hier et métiers d'aujourd'hui.

G. ONCLINCX

LA MONARCHIE DE JUILLET

Classe de 2^e des humanités

Bibliographie

OUVRAGES GÉNÉRAUX

- SCHNERB Robert, *Histoire générale des civilisations*, T. 6, *Le XIX^e siècle, L'apogée de l'expansion européenne, 1815-1914*, Paris, P.U.F., 1955.
- PARIAS Louis-Henri, *Histoire générale du travail*, T. 3, *L'ère des révolutions, 1765-1914*, Paris, N.L.F., 1960.
- MORAZE Charles, *Les bourgeois conquérants*, coll. « Destin du Monde », Paris, A. Colin, 1957.
- DOLLÉANS Edouard, *Histoire du mouvement ouvrier, des origines à nos jours*, Paris, A. Colin, 1947-1953.
- LESOURD Jean-Alain et GÉRARD Claude, *Histoire économique, XIX^e et XX^e siècles*, 2 vol. in-8°, Paris, A. Colin, 1963.
- CALMETTE Joseph, *Les révolutions*, Paris, Fayard, 1952.

OUVRAGES SPÉCIAUX

- BARRAL Pierre, *Les Périer dans l'Isère au XIX^e siècle d'après leur correspondance familiale*, Collection des « Cahiers d'histoire », Paris, P.U.F., 1964.
- CHARLETY S., *La monarchie de juillet 1830-1848*, Paris, Hachette, 1921.
- CORTI Egon, *La maison Rothschild, I. L'essor 1770-1830, II. L'apogée 1830-1871 et les temps nouveaux*, traduction de RAFFEGEAU Pierre, Paris, Payot, 1929-1930.
- STENGERS J., *Les débuts de la maison Rothschild*, dans *Revue de la Banque*, Bruxelles, 1944.
- DAIRNVAELL Georges-Marie, *Rothschild, ses valets et son peuple*, Bruxelles, 1846.
- DONNARD Jean-Hervé, *Les réalités économiques et sociales dans la « Comédie humaine »*, Paris, A. Colin, 1961.
- JULLIEN Ad., *Notes diverses sur les chemins de fer en Angleterre, en Belgique et en France*, Paris, 1845.
- MOISSONNIER Maurice, *La révolte des canuts, Lyon, novembre 1831*, Paris, Editions sociales, 1958.
- RUDE Fernand, *C'est nous les canuts*, Paris, Donat, 1954.
- DOLLÉANS Edouard, *Proudhon*, Paris, Gallimard, 1948.

Matériel didactique

- Trois chansons enregistrées sur bande :
Les Aristos, de Gustave LEROY, dans *Histoire de France par les chansons*, disque 13, Le chant du monde.
La ronde des Saint-Simoniens et *Les Canuts*, dans *Chants de la liberté française*, Le chant du monde.
- Une caricature de DAUMIER représentant une réunion du Parlement.
- Un portrait de Louis-Philippe, d'après Horace VERNET.
- Quatre caricatures de PHILIPPON représentant Louis-Philippe sous la forme d'une poire.
- Trois cartes schématisées montrant le développement du réseau ferroviaire en France en 1837, 1846 et 1851.

Textes

1. LES ARISTOS

*Oui, je suis gueux par amour, par principe.
L'ambition n'a pas d'attrait pour moi.
Quand j'ai de l'ouvrage, un vieux litre, une pipe,
croyez-le bien, je suis plus heureux qu'un roi,
qui vit et qui meurt sans trop savoir pourquoi.
Je hais celui qui jamais ne travaille
et s'enrichit dans un honteux repos,
en trafiquant dans de sales tripots.
C'est notre sueur qui gagne sa boustifaille.
Voilà pourquoi j'aime pas les aristos.
Je ne les aime pas, non point parce qu'ils sont riches,
mais parce que l'or rend un homme immoral.
Lorsque peignés, frisés comme des caniches,
ils vont fièrement cancaner dans un bal
pour assouvir un sentiment brutal,
la pauvre fille à leur serment se livre ;
ils la séduisent, puis ils lui donnent campos
et si une mère pleure, ils se posent en héros.
L'honneur du pauvre, ils l'achètent à la livre.
Voilà pourquoi j'aime pas les aristos.
Aux élections, ils font faire des affiches
et tous ensemble, ils disent : nous voilà ;
un autre ajoute : je vous ferai tous riches.
Dans les prisons monte un septiola.
Vous êtes nos frères ; je promets ceci, cela
et quand leurs noms ont emporté la chance,
ils boivent le vin, et nous payons les pots ;
on manque d'ouvrage, on augmente les impôts.
Des malheureux ils volent la conscience ;
voilà pourquoi j'aime pas les aristos.*

2. « Le règne de Louis-Philippe, comme préparation à un ordre nouveau, est

l'un des plus remarquables de l'histoire, qu'importe que Louis-Philippe et ses ministres n'en sachent ni le pourquoi ni le comment. »

Cité d'après E. DOLLÉANS, *Proudhon*, Paris, Gallimard, 1948, p. 77.

3. « *La république nous talonne : si nous ne renvoyons pas tout cela dans ses mansardes, la révolution nous échappe. Dépêchons-nous de faire un roi. »*
Cité d'après Pierre BARRAL, *Les Périer dans l'Isère au XIX^e siècle d'après leur correspondance familiale*, collection des « Cahiers d'histoire », Paris, P.U.F., 1964, p. 95.
4. « *Le duc d'Orléans est un prince dévoué à la cause de la révolution. Le duc d'Orléans ne s'est jamais battu contre nous. Le duc d'Orléans était à Jemappes. Le duc d'Orléans a porté au feu les couleurs tricolores. »*
Placard affiché dans Paris, 29-7-1830 ; cité d'après Joseph CALMETTE, *Les révolutions*, Paris, Fayard, 1952, p. 438.
5. « *Maintenant le règne des banquiers va commencer. »*
Laffite en 1830 ; *Documents d'histoire vivante*, farde 5, 1789-1848, fiche 27, Editions sociales.
6. « *Au lieu des pépins, la poire donne des amendes. »*
Dans « Caricature ».
7. « *La maison Rothschild joue en France un rôle plus considérable que les gouvernements eux-mêmes, le grand ressort étant l'argent. »*
Metternich, Egon CORTI, *op. cit.*, p. 242.
8. « *Cher et bon Salomon, tâche de te renseigner, car si nous ne spéculons sur aucune rente, nous détenons néanmoins encore pour 900.000 francs de rente effective (ce qui représente un nominal de 18 millions) et si la paix est maintenue leur cours atteindra 75 %, alors qu'il tombera à 45 % si nous avons la guerre. »*
James Rothschild à son frère Salomon. Egon CORTI, *La maison Rotschild*, T. 2, Paris, Payot, 1929-30, p. 397.
9. « *La Belgique doit souscrire aux XXIV articles sinon pas de prêt au trésor belge. Trois conditions : paix maintenue ; prêt de 37 millions destinés aux chemins de fer ; gouvernement belge doit s'engager à réprimer tout mouvement révolutionnaire au Luxembourg. »*
Salomon Rothschild à son frère James. Egon CORTI, *op.cit.*, p. 187.
10. *Loi du 11 juin 1842 relative à l'établissement de grandes lignes de chemin de fer.*
Art. 1. *Il sera établi un système de chemin de fer se dirigeant*
1^o *de Paris*
sur la frontière de Belgique par Lille et Valenciennes
sur l'Angleterre.
Art. 3. *Les indemnités dues pour les terrains et bâtiments dont l'occupation sera nécessaire à l'établissement des chemins de fer et de leurs dépendances seront avancées par l'Etat.*
Art. 6. *La voie de fer, y compris la fourniture du sable, les matériel et les frais d'exploitation, les frais d'entretien et de réparation du chemin,*

de ses dépendances et de son matériel resteront à la charge de compagnies auxquelles l'exploitation du chemin sera donnée à bail.

Cité d'après *La Documentation photographique*, Farde Economie et société françaises, janvier-février 1964.

11. « De quel droit et sous quel prétexte ce roi de la finance se mêle-t-il de nos affaires ? En quoi les décisions que prendra la France le touchent-elles ? Est-il juge de notre honneur et ses intérêts d'argent doivent-ils l'emporter sur nos intérêts nationaux ? »

Le Constitutionnel, journal de Thiers — affaire Méhémet-Ali — Egypte. Cité d'après Egon CORTI, *op. cit.*, p. 203.

12. Budget ouvrier en 1832. 5 personnes.

1. nourriture	570 francs 15 c.
2. logement	130 francs
3. vêtements	140 francs
4. dépenses imprévues	19 francs 85 c.
	860 francs

Total des salaires gagnés dans l'année : 760 francs.

En-dessous de ce gain, la famille de l'ouvrier des villes est dans la misère.

Baron de Morogues. *De la misère des ouvriers et de la marche à suivre pour y remédier*. Cité d'après *Textes et documents, Le mouvement ouvrier en France, 1830-1870*, n° 4, 1960.

13. « Enrichissez-vous par le travail, et vous deviendrez électeurs. »
(Guizot) ⁽¹⁾

14. CHANT DES CANUTS

Pour chanter Veni Creator

Il faut une chasuble d'or (bis)

*Nous en tissons pour vous, grands de l'Eglise,
et nous, pauvres canuts, n'avons pas de chemises.*

*C'est nous les canuts ;
nous sommes tout nus.*

*Pour gouverner, il faut avoir
manteaux ou rubans en sautoir (bis).*

*Nous en tissons pour vous, grands de la terre,
et nous, pauvres canuts, sans drap on nous enterre.*

*C'est nous les canuts ;
nous sommes tout nus.*

*Mais notre règne arrivera
quand votre règne finira (bis).*

*Nous tisserons le linceul du vieux monde,
car on entend déjà la révolte qui gronde.*

*C'est nous les canuts ;
nous sommes tout nus.*

(1) Cité d'après Joseph CALMETTE, *Les révolutions*, Paris, Fayard, 1952, p. 716.

15. RONDE DES SAINT-SIMONIENS

*Compagnons de tous métiers,
aimez-vous ; aimez-vous en frères.
Pour abattre la misère,
unissez vos mains et vos cœurs.
Soyez unis, soyez unis,
et tous les maux seront finis.
Soyez unis, soyez unis.*

16. Devise des canuts : « Vivre libre en travaillant ou mourir en combattant. »

Réponse de Casimir Périer : « Il faut que les ouvriers sachent qu'il n'y a pour eux que deux solutions : la patience et la résignation. »

Réponse du comte d'Argout, ministre du Commerce : « Quel que soit le sort de l'ouvrier, il ne dépend pas du fabricant de l'améliorer. Aucune loi ne permet de donner un tarif à une manufacture. »

17. « Tant qu'il existera, par le fait des lois et des mœurs, une damnation sociale créant artificiellement, en pleine civilisation, des enfers et compliquant d'une fatalité humaine la destinée qui est divine ; tant que les trois problèmes du siècle, la dégradation de l'homme par le prolétariat, la déchéance de la femme par la faim, l'atrophie de l'enfant par la nuit, ne seront pas résolus ; tant que, dans certaines régions, l'asphyxie sociale sera possible ; en d'autres termes, et à un point de vue plus étendu encore, tant qu'il y aura sur la terre ignorance et misère, des livres de la nature de celui-ci pourront ne pas être inutiles. »

Victor HUGO, Préface des *Misérables*.

Déroulement de la leçon

1. IMPORTANCE DU SUJET :

Texte 2, de Proudhon :

comme point de départ, une révolution 1830

comme point d'arrivée, une révolution 1848

1830 - 1848 : deux révolutions au caractère différent :

1830 : révolution politique faite contre les ordonnances de Charles X,
contre la noblesse qui constitue l'entourage direct de Charles X.

1848 : révolution sociale.

L'explication de ce passage du politique au social se trouve dans les dix-huit années du règne de Louis-Philippe. A nous de la trouver. Pour vous mettre sur la voie, écoutez la chanson « *Les Aristos* » (texte I), chanson sociale qui appelle à la lutte des classes.

2. PLAN :

Un plan schématique de la leçon est alors présenté aux élèves (2).

(2) Cette méthode de présentation préalable d'un plan est discutable, mais elle permet aux élèves d'insérer facilement dans leur cadre les différents éléments de la leçon, et par là constitue un gain de temps. Toutefois ce plan peut être introduit soit au fur et à mesure du développement, soit à la fin de la leçon.

La Monarchie de juillet 1830-1848 :

- a) Situation politique — régime censitaire
 - 1. Louis-Philippe
 - 2. La monarchie parlementaire
 - 3. L'opposition.
- b) Evolution économique et sociale
 - 1. Révolution industrielle — Les chemins de fer — La Loi de 1842.
 - 2. L'influence des grands bourgeois — Les banquiers — Les Rothschild.
 - 3. La misère ouvrière — Les canuts.

3. EXPOSÉ.

A. SITUATION POLITIQUE ⁽³⁾

Un élève rappelle ce qu'est un régime censitaire ; le professeur précise alors que sur 8 millions de Français ayant l'âge électoral, 200.000 seulement possédaient le droit de suffrage ⁽⁴⁾.

1. *Louis-Philippe.*

Deux questions :

— Pourquoi la royauté plutôt que la république ?

Réponse : texte 3 — La bourgeoisie se souvient de 1793.

— Pourquoi Louis-Philippe ?

Réponse : texte 4 — Il peut être rendu facilement populaire — roi bourgeois — allures démocratiques.

2. *La monarchie parlementaire.*

Présentation d'une caricature de Daumier, représentant une réunion du Parlement.

Caricature de monarchie parlementaire. En effet, Louis-Philippe

— fait prévaloir sa politique,

— donne le pouvoir aux conservateurs C. Périer, Guizot,

— garde la majorité au Parlement par des moyens malhonnêtes (corruption, députés fonctionnaires, priorité pour la construction du réseau ferroviaire aux régions dont les députés votaient pour le ministère).

3. *L'opposition.*

Elle est divisée. Ni celle des légitimistes, ni celle des bonapartistes, ni celle des républicains ne peut s'appuyer sur un parti vraiment organisé.

Elle se réfugie dans la presse, la caricature (présentation des caricatures de Philippon, représentant le roi sous forme d'une poire), les attentats, les sociétés secrètes (p. ex.: la *Société des Droits de l'Homme*, dirigée par Raspail et Blanqui, avec comme mot d'ordre : « A bas les inégalités sociales »).

(3) Première partie volontairement réduite. Proudhon disait déjà : « Laissez donc là Louis-Philippe, et Dupont, et Laffite, et Molé, et Thiers, et Guizot, et tous ces pantins ». Il terminait par une véritable prophétie, que j'ai citée texte 2. Ed. DOLLEANS, *Proudhon*, Paris, Gallimard, 1948, p. 77.

(4) La date de la leçon — 26.10.1965 — permettait une actualisation avec la Rhodésie, la situation de la France d'alors étant, sur le plan électoral, plus dramatique qu'en Rhodésie actuellement.

L'opposition grandira lorsque la proposition de réforme électorale lancée par la gauche en 1840, sera repoussée par Guizot (pas d'abaissement du cens — pas de vote aux capacitaires).

B. EVOLUTION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE

1. *Révolution industrielle — Les chemins de fer — La loi de 1842.*

Pas de révolution industrielle véritable sans réseau ferroviaire.

Comparaison des trois cartes — effort réalisé : 1836 270 km.

1848 1900 km.

Direction des grandes lignes.

Jamais l'Etat ne s'est trouvé en face d'un tel problème de financement, d'où l'entrée en scène des banquiers (l'expression « féodalité financière » date de cette époque) ; d'où la loi de 1842 (texte 10), favorable à la riche bourgeoisie : l'Etat avance donc les frais très lourds de l'infrastructure, et concède celle-ci, avec de larges crédits, aux compagnies (5).

Dépenses par km :

à charge de l'Etat 200 à 800.000 Fr.

à charge des compagnies 120 à 180.000 Fr.

2. *Influence des grands bourgeois — Les banquiers — les Rothschild.*

Puissance internationale : cinq Rothschild établis à Francfort, Londres, Paris, Vienne et Naples — un représentant à Bruxelles : Lambert.

L'émission des emprunts d'Etat et le financement des chemins de fer leur permettront de décupler leur fortune — textes 5 à 8.

James Rothschild obtient la démission de Thiers. Ils forment donc un groupe de pression assez puissant pour influencer les décisions politiques (6).

Le texte 11 annonce l'antisémitisme de la fin du siècle en France.

3. *La misère ouvrière — les canuts.*

Texte 12 : budget ouvrier en 1832.

Livrée sans défense à la bourgeoisie capitaliste, la classe ouvrière est misérable, mais l'idée d'une solidarité commence à s'imposer.

Chant « *La ronde des Saint-Simoniens* » — texte 15.

Sans organisation véritable, une seule révolte est possible : celle du désespoir (comparable aux jacqueries du Moyen Age). Elle éclate à Lyon en 1831 et 1834.

« *Chants des canuts* » — texte 14 (7).

Idéologiquement peu évolués, socialement et politiquement peu ou pas

(5) Actualisation : il est admis aux U.S.A. que l'Etat prenne à sa charge la construction des usines et toutes les recherches scientifiques, p. ex. dans le domaine de l'énergie nucléaire. Lorsque l'exploitation s'avère susceptible de rapporter des bénéfices, l'Etat cède alors les entreprises aux trusts.

(6) Texte 9 — digression intéressante. Chez nous, même situation : Léopold I a épousé Louise-Marie, fille de Louis-Philippe et, pour financer les chemins de fer, Rothschild consent un prêt à condition que la Belgique accepte le Traité des XXIV articles.

(7) A. Dumas, dans ses *Mémoires*, insiste sur cette misère et signale qu'au même moment, Louis-Philippe demande à la Chambre 18 millions de liste civile, soit 50.000 F par jour pour lui seul, c'est-à-dire ce qui suffisait à la vie de 54.000 canuts. A. DUMAS, *Mes mémoires*, Le monde en 10/18, T. 2, p. 173.

organisés, les canuts auront une idée force pour entreprendre la lutte, l'idée du tarif.

Ce tarif est accepté par le préfet et certains patrons, mais est repoussé par d'autres, soutenus par le Gouvernement (texte 16), d'où l'intervention de l'armée et la répression.

Le sacrifice des canuts n'a pas été inutile ; il annonce et prépare 1848.

Questionnaire

Expliquez l'idée-force se dégageant de la « Ronde des Saints-Simoniens », texte 15, montrez aussi que cette idée sera reprise et développée dans la suite du XIX^e siècle.

Jacques PANNECOCK

MUSEES - EXPOSITIONS

Leopold 1^{er} et son règne

Palais royal de Bruxelles : 25 novembre 1965 - 28 février 1966.

A l'occasion du centième anniversaire de la mort de Léopold I^{er}, le Gouvernement belge a organisé une importante exposition destinée à rendre hommage au premier roi des Belges.

Le Palais royal offrait son cadre exceptionnel à cette remarquable manifestation : des milliers de visiteurs affluaient chaque jour. Ce fut donc un succès à tous points de vue.

Le président du comité exécutif de l'Exposition, Monsieur L. Robyns de Schneidauer, directeur honoraire au Ministère des Affaires Etrangères et Monsieur Et. Sabbe, Archiviste général du Royaume, aidés de très nombreux collaborateurs, ont mené à bien cette très lourde charge.

L'exposition a fermé ses portes. Il nous reste, à nous professeurs d'histoire, un excellent outil de travail : le catalogue publié par le soin des Archives Générales du Royaume. Il comprend des études de Messieurs Sabbe (Le portrait moral du roi Léopold I^{er}), de Mesdames Thielemans (les idées politiques de Léopold I^{er}, étude basée sur les documents exposés et dont l'analyse figure au catalogue), D. Van Derveeghe (Intervention du roi dans quelques secteurs de la vie économique belge), A.M. Pagnoul (la liste des lois votées par le Parlement belge du 21 juillet 1831 au 10 décembre 1865), la composition des ministères sous le règne de Léopold I^{er}, des notices biographiques des principaux artistes dont le nom figure au catalogue, un aperçu bibliographique, de très nombreux fac similés de documents et naturellement des analyses aussi complètes qu'excellentes de plus d'un millier de textes et documents. Ceux-ci ont trait à la vie quotidienne de l'époque, à la vie politique intérieure et extérieure, aux questions linguistique, scolaire, etc...

Rappelons aussi que les Beaux-Arts, dans un numéro spécial avaient publié des notices, des articles et une documentation iconographique très abondante (1).

P. BRIEGLEB

Musées - Ecoles

Très prochainement, le ministère de l'Education nationale et de la Culture mettra en circulation la seconde exposition itinérante en caisse élaborée par la Commission Musée-Ecole. Cette deuxième « caisse-musée » est due à Mon-

(1) La commission Musée-Ecole envisage l'élaboration d'une exposition itinérante en caisse consacrée à cette époque.

sieur Lefebvre, conservateur du Musée d'Arlon. Le thème traité : *l'Outillage gallo-romain* » est extrêmement riche. La caisse comprendra donc des documents provenant des musées belges et étrangers ; parmi les documents photographiés retenons les outils (travail du bois, du fer, de la terre), les bas-reliefs représentant les ouvriers en plein travail et des maquettes dont celle d'une charrue et de la moissonneuse. Les photos et documents seront accompagnées d'une notice introductive concernant les technique gallo-romaines.

P. BRIEGLEB

Lambert Lombard et son temps

Musée de l'Art wallon, Liège, 30 septembre - 30 novembre 1966

Après les féroces destructions et l'implacable pillage auxquels Liège fut soumise par Charles de Bourgogne et ses prédécesseurs, souverains des *Pays d'en bas*, la cité des princes évêques connu au tournant des XV^e et XVI^e siècles une période de renouveau marquée par l'harmonieuse rencontre des derniers effluves du gothique et des prémices de l'italianisme renaissant. Aucune figure plus que celle de Lambert Lombard, peintre, architecte, graveur, n'est davantage capable de résumer la vitalité de son pays natal et la qualité de ses intuitions. Nombreux sont les élèves qui au delà des frontières de la principauté en portèrent le message : « La jeunesse néerlandaise se groupa autour de lui ; grâce à son atelier, Liège, pendant quelques années devint le foyer le plus intense de notre peinture » (H. FIERENS-GEVAERT).

Rendons grâce à la Ville de Liège, à l'Association du Grand-Liège et à l'Œuvre des Arties d'avoir rassemblé pour un moment tant de pièces situant le climat intellectuel et artistique de l'ancienne Cité. Louons l'effort réalisé au point de vue de la présentation, mais regrettons que celle-ci n'ait pas cru nécessaire de s'adapter davantage, par le souci éducatif, aux besoins d'un public résolument populaire aux yeux de qui il est nécessaire de désacraliser les œuvres d'art. Si peu dispendieux que soit le catalogue, il reste une lourde charge à qui doit compter, surtout, comme c'est le cas, lorsqu'il contient un grand nombre d'excellentes planches figurant les œuvres majeures de la période dont beaucoup en couleurs.

Citons en vrac : le reliquaire de Charles le Téméraire, le buste reliquaire de saint Lambert, le portrait de Lambert Lombard, le retable de la Passion (à Saint-Denis, à Liège), le portail de Saint-Jacques, à Liège, quelques hôtels renaissants peu connus de Liège, etc.

Cette première synthèse appelle d'autres initiatives dont le couronnement pourrait être le Musée de l'histoire liégeoise.

R.V.S

CHRONIQUE CINEMATOGRAPHIQUE

Les Etrusques

16 mm, couleurs, 40 mn, réalisateur : Halot ; montage : Lust.

Le film est divisé en trois parties :

- 1° Naissance d'une civilisation ;
- 2° Tarquini ;
- 3° Caere.

Ce film, accompagné d'une musique ennuyeuse et parfois ridicule (chœurs) nous montre la naissance d'une civilisation, celle des Etrusques. Ce film, s'il est valable au point de vue cinématographique, le réalisateur ayant utilisé de très bons procédés, est beaucoup trop long pour être employé dans l'enseignement et il faut dire que le commentaire est parfois erroné. Il est regrettable que ce film ne puisse être remonté en diapositives car les photos, les images prises, les vases, les tombeaux, les fresques, les paysages, les ustensiles, tout cela pourrait apporter au professeur d'excellents moyens audio-visuels.

Le tombeau d'un roi franc

16 mm, noir et blanc, 16 mn, Allemagne de l'Ouest.

En partant de l'actualité, le réalisateur nous montre la description d'une tombe d'un roi franc et les différents procédés de fouilles et de restaurations par des méthodes de laboratoire. Il faut dire que le commentaire est lourd et un peu ennuyeux mais que ce film reste excellent au point de vue didactique. Je regrette cependant que le réalisateur affirme : ceci vient d'une armurerie suédoise, ceci est un casque italien, sans donner aucune justification.

Ce film, cependant, pose des problèmes et pourrait servir d'introduction en 4^{me} aux Sciences de l'Histoire.

Fouilles gallo-romaines à Blicquy

16 mm, couleurs, réalisation belge, M. Lecoq.

Le film nous montre les techniques de fouille mais surtout de la restauration d'un objet trouvé dans une tombe. Ce film nous fait parcourir également le Musée de Blicquy et, tel qu'il est là, ne semble pas pouvoir être employé dans l'enseignement de l'histoire.

Le génie inventif de Leonard de Vinci

16 mm, noir et blanc, 1952, réalisé à l'aide de la Maison I.B.M.

Le film nous montre les dessins et les projets de Léonard de Vinci, ainsi

que les maquettes réalisées. Ce film, très technique, peut, je crois, servir d'illustration en 3^{me} et dans les sections techniques.

Trois nouveaux films roumains sur la résistance

Dimanche à 6 heures du soir

Scénario : I. Mihaileanu.

« Un garçon aimait une fille » pourrait être le résumé de ce film, mais l'action se passe en Roumanie à la fin de 1940, en plein régime fasciste, et les deux jeunes gens choisissent la lutte clandestine et se trouvent ainsi séparés.

A travers un simple roman d'amour est évoquée ici la résistance roumaine. Certaines images sont très belles, mais la structure est, peut-être volontairement, élémentaire.

Le procès blanc

Scénario de E. Barbu d'après le roman « La chaussée du Nord ».

Dans la salle d'un tribunal se déroule le procès d'un ancien agent de la sûreté, coupable de l'assassinat d'un résistant du mouvement insurrectionnel de Bucarest. Ce film réalisé sous forme de rétrospective mêle le drame à l'amour et frôle parfois le mélodrame.

Le tunnel

Co-production roumano-soviétique. Scénario de F. Muntéanu et G. Vladimo.

L'action se déroule après le 23 août 1944 moment où l'armée roumaine vient de retourner les armes contre l'Allemagne hitlérienne.

L'armistice a été signé mais de durs combats ont encore lieu. Les armées allemandes détruisent tout dans leur retraite. Le tunnel dont il est question est de valeur stratégique et il s'agit de le sauver. C'est la mission confiée aux héros du film, qui sont envoyés à l'arrière du front ennemi afin d'apprendre par quel moyen sera miné le tunnel. La mission sera remplie mais au prix de la vie de 5 camarades.

Ces trois films visionnés à l'étranger nous ont semblé intéressants pour connaître une des faces de la résistance. Il est évident qu'ils ne sont pas réalisés pour l'enseignement, mais un professeur peut en tirer parti.

Ghetto Terezin

1950. A. Radok. Film tchécoslovaque.

Un film d'après guerre sur la tragédie de Terezin. Surchargé d'esthétisme et d'expressionnisme ce film nous rend l'atmosphère lourde, pesante, écrasante du ghetto. Certains aspects de la résignation des israélites peuvent nous paraître étranges. Mais l'auteur est Tchèque, il vivait ce cauchemar pendant la guerre et les images qu'il nous donne de la vie quotidienne au camp sont impressionnantes.

Ici encore il s'agit d'un film de fiction, mais dont certaines séquences pourraient être utilisées comme motivation d'une leçon sur l'extermination des Juifs sous le régime hitlérien.

Distribution Progrès Film, rue Royale, Bruxelles.

Borinage

36 mm. Joris Ivens, Belgique, 1933-1934. H. Storck.

Une enquête sur les charbonnages du Borinage où vient d'avoir lieu une longue grève de plusieurs mois et où les mineurs vaincus vivent dans le chômage et la misère. Le film fut réalisé dans des conditions difficiles, illégalement, la gendarmerie belge traquant les deux cinéastes. Beaucoup de scènes furent prises en direct au cours d'une enquête type « cinéma vérité ». Mais d'autres durent être reconstituées et une manifestation ouvrière, drapeau rouge en tête, devint, au cours du tournage, une manifestation véritable contre laquelle intervint la police.

Ce document militant est le premier de ce genre, réalisé avec de petits moyens il est une des œuvres auxquelles les réalisateurs tiennent le plus. Ces documents ont une force et une authenticité inoubliables.

Pourrait être utilisé dans les classes de première pour les luttes sociales ou les difficultés économiques de notre pays.

Malheureusement la copie, assez vieille est mauvaise. Le M.E.N., ainsi que la cinémathèque de Belgique doivent en posséder une.

J. DEBACKER



INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE

NOTES ET GLANURES

Terminologie historique

Essais de définition du mot « Impérialisme », dans Res Publica, vol. VIII, 2, 1966, pp. 263-268.

Nous sommes fort préoccupés aux « *Cahiers de Clio* » des problèmes de terminologie, de nomenclature. Ils sont aussi essentiels dans la recherche et dans l'enseignement que dans la vie sociale. L'excellente mise au point que notre ami André Joris a consacré au mot « ville » ici même (n° 6, 1966, pp. 16-26) en a montré l'intérêt et précisé la méthode. Ce ne sont pas seulement les jeunes gens de nos classes qui se paient de mots. Si d'aucuns se complaisent dans une confusion fort confortable, il n'est pas toujours facile d'être précis. Qui peut prétendre avoir à l'esprit une notion précise et riche de tout le vocabulaire social qu'il utilise ? Une tâche de clarification s'impose, qui nous tient, ici, particulièrement à cœur.

Aussi sommes-nous satisfaits de trouver dans la *Revue de l'Institut belge de science politique* un article, qui répond à nos vœux, relatif au mot « impérialisme ». Il réunit, en fait, trois notices : un historique du mot, par Léo Hamon, qui date de 1950 ; les pages consacrées à ce terme par *A dictionary of the Social Sciences*, Londres (1964), et par le *Dictionnaire des sciences sociales*, Paris, 1964. Toutes trois se recouvrent en grande partie, mais se complètent par les nuances de la formation. Le mot a juste cent ans, puisqu'il apparaît pour la première fois, dans le *Littre*, en 1866, mais le fait est de toujours. Il se réfère à l'extension de puissance d'un Etat en dehors de ses frontières immédiates. En insistant sur les motivations et les modalités différentes, politiques, coloniales, économiques, financières, idéologiques, on a donné au terme des acceptations nouvelles, une expansion de sens — un « impérialisme » — progressive, et, bientôt, par son emploi dans les combats politiques, une valeur péjorative. Il faut relire les textes et interprétations cités des historiens et sociologues libéraux et marxistes, qui illustrent ces notices, pour revivre l'histoire d'un fait et d'un mot. N'est-ce pas notre tâche d'enseignant ?

J.P.D

Un projet à suivre

TRENARD L., *Projet de publication de l'enquête des intendants (1698)*, Paris, 1965.

Dans un article du bulletin de la section d'histoire contemporaine et moderne de la Bibliothèque nationale à Paris, M. L. Trenard, professeur à l'Université de Lille, nous met au courant d'un projet de publication, selon toutes les rigueurs scientifiques, de documents afin de mettre à la disposition des historiens les sources principales de l'histoire de France.

Il semble que les mémoires des intendants rédigés pour l'instruction du duc de Bourgogne demeurent le document le plus utilisé du règne de Louis XIV.

Il s'agit, nous dit-il, d'une enquête réalisée entre 1697 et 1700 pour mettre l'héritier de la couronne au courant de l'état présent du royaume. Un des intérêts de l'enquête de 1698 réside dans le fait qu'elle a été effectuée dans des régions récemment conquises. De plus la richesse des informations et leur diversité ont favorisé aussi le choix. Ce mémoire fournit aussi des données géographiques, démographiques, l'état du commerce et de l'économie.

Après avoir passé en revue d'autres éditions antérieures et incomplètes, l'auteur nous parle de son plan de publication, plan dont il ne sous-estime pas la difficulté, mais dont il espère la réalisation pour marquer la commémoration du tricentenaire du rattachement de Lille au royaume de Louis XIV.

Publication à suivre qui pourrait être utile aux chercheurs et aux étudiants des écoles normales moyennes et supérieures.

J.D.

Ouvrages généraux

HABAKKUK H.J. & POSTAN M., *The industrial revolution and after, incomes, population and technicological change*, 2 vol., dans *The Cambridge economic history of Europe*, Cambridge, U.P., 1965.

On ne résume pas un ouvrage comme celui-ci. Le titre dit assez la richesse et la variété du contenu dont l'importance n'échappera à aucun enseignant soucieux de travailler à la rénovation de son cours d'histoire contemporaine. Sous la signature des historiens les plus qualifiés chaque chapitre traite du dernier état de la question qu'il s'agisse de la croissance du revenu national, de la population mondiale, de l'ouverture des Pays Neufs, de l'accélération des transports, des modifications de l'agriculture, de l'industrialisation des grands Etats (U.S.A., Russie) ou de l'Extrême

Orient. David S. Landes, par exemple traite excellemment des origines de la Révolution industrielle et de la supériorité de l'Angleterre par rapport aux pays du continent. Un grand nombre de tableaux statistiques permettront de concrétiser des mouvements dont les nuances apparaissent mieux à la lumière d'une étude quantitative. Le professeur aura tout le loisir de les transformer en graphiques, schémas, diagrammes, cartes dynamiques et autres procédés de bon rendement dans les classes de tous les niveaux. A propos des chemins de fer, nos compatriotes n'apprendront pas sans émotion que le premier convoi ferroviaire tracté à la vapeur par une locomotive a roulé dès avant 1829 dans la région de la Loire. Que cette même année une locomotive anglaise inaugure le départ du réseau ferré américain sur lequel dès 1830 roule la première locomotive indigène. En 1835, 90 millions de dollars sont déjà investis dans le réseau des divers Etats. Ils auront cependant la satisfaction de savoir que l'ingénieur Thomas Gray, enthousiasmé par la voie ferrée envisagée dès 1828 une liaison Charleroi-Bruxelles, que l'inauguration en 1835 du tronçon Bruxelles-Malines marque la naissance du premier chemin de fer d'Etat, dont le coût de construction, avec 16.500 £ au km, obtient le record de modicité, que le plan incliné de Liège reste une merveille de réussite technique et de rapidité dans l'exécution. Notons à titre comparatif que le coût du km de voie ferrée atteint 40.000 £ en Grande-Bretagne. Rien n'est toutefois dit touchant les causes de cette différence : l'adresse des ingénieurs belges ou l'exploitation de la main d'œuvre ?

Intéressante aussi sera la constatation que les enclôtures en Angleterre n'ont pas apporté à l'industrie le flot de paysans sans travail que l'on a souvent prétendu, pour la bonne raison que l'agriculture rénovée absorbe deux fois plus de travailleurs en 1830 qu'en 1750. Ceci confirme la nécessité de tenir à jour ses connaissances. Une très abondante bibliographie dressée par chapitre et en général nous y invite.

R.V.S.

WIDGERY, Alban G., *Les grandes doctrines de l'histoire, de Confucius à Toynbee*, traduction française par Serge BRICIANER, Paris, Gallimard (1965), in-16°, 379 p. (Collection *Idées*, n° 83).

L'historien, préoccupé de recherche, de méthode, de précision, d'explication, risque de se maintenir dans l'analyse de problèmes

plus ou moins vastes, dans un cadre régional, national ou continental, dans une synthèse très formelle, s'il ne s'avise pas de l'interprétation générale de l'histoire humaine. Celle-ci a plus souvent été le fait des philosophes, le chercheur ou l'enseignant se confinant dans un rôle de technicien ou de pédagogue. Pourtant, l'activité de l'un et de l'autre implique une conception théorique, plus ou moins explicite, de la destinée du monde et de l'homme. Il faut bien reconnaître que l'université ne s'est guère souciée de nous y introduire et que nous nous en tenons trop souvent à un empirisme commode.

D'où l'intérêt d'un ouvrage comme celui-ci, qui inventorie les diverses conceptions de l'histoire depuis l'Antiquité. Dans une première partie, l'auteur nous présente les « attitudes quietistes et sociales » de la Chine (taoïsme, confucianisme, bouddhisme), les « vues métaphysiques et individualistes » en Inde (Upanishads, Bhagavad-Gîtâ, brahmanisme, bouddhisme, Advaita Vedânta), les conceptions de l'Antiquité gréco-romaine, et les conceptions théistes (zoroastrisme, judaïsme, islam, christianisme). La deuxième partie de l'ouvrage s'attache aux « théories particulières de l'Occident », qu'elle classe en « réflexions indépendantes, de la Renaissance au XIX^e siècle », « traitements idéalistes de l'histoire », « traitements naturalistes de l'histoire » et « Historiens en quête d'une philosophie de l'histoire ». Sous cette dernière rubrique, une place considérable est accordée à la pensée d'Arnold J. Toynbee.

On pourra peut-être contester le relief accordé à certains théoriciens ou la dévalorisation de certains autres — nous avons été frappés par la faible importance accordée au marxisme, sans doute parce que l'auteur pense, avec Benedetto Croce, qu'il est une méthode, et non une philosophie de l'histoire — mais il est impossible d'éviter quelque subjectivité dans une pareille entreprise. On ne pourra nier que cet ouvrage, commode, clair, complet, rendra aux enseignants d'incontestables services. Son plan et son index en font une manière d'encyclopédie pratique en la matière. Il ne faut que regretter l'absence de toute bibliographie et d'intérêt pour les publications les plus récentes, surtout celles qui n'appartiennent pas au monde anglo-saxon.

J.P.D.

HISTOIRE GENERALE DU TRAVAIL,
publiée sous la direction de L.H. Parias.

4 volumes. Nouvelle Librairie de France, Paris, 1962.

1^{er} volume : *Préhistoire et antiquité*, par L. NOUGIER, S. SAUNERON, P. GARELLI, F. BOURRIOT, R. REMONDON.

2^{me} volume : *L'âge de l'artisanat* (V^e au XVIII^e siècle), par P. WOLFF et F. MAURO.

3^{me} volume : *L'ère des révolutions* (1765-1914), par C. FOHLEN et F. BEDARIDA.

4^{me} volume : *La civilisation industrielle* (de 1914 à nos jours).

Ce dernier volume est écrit par un groupe de collaborateurs spécialisés.

Cet ouvrage, abondamment illustré, basé sur une documentation riche et mise au point, apporte un jour nouveau sur l'histoire du travail. C'est un excellent instrument de travail et de références pour les professeurs. Insistant sur le côté humain, sur l'organisation de la société, sur l'économie moderne et sur les rapports des hommes entre eux, les auteurs ont voulu en plus de « l'histoire » du travail écrire aussi l'histoire des hommes depuis la préhistoire jusqu'à nos jours.

Ces livres exaltent la dignité du travail et du travailleur. Ils se terminent sur une note optimiste où les auteurs espèrent, au-delà de toutes conceptions politiques et philosophiques, voir le jour où la dignité du travailleur sera reconnue, où le travail sera restauré sous son triple aspect d'utilité sociale, de fraternité et de solidarité avec les hommes. Le jour où la joie du travail aura remplacé le sentiment de l'exploitation.

Ces livres devraient être au premier rang dans toutes les bibliothèques des établissements d'enseignement moyen et supérieur.

J.D.

MENDES-FRANCE Pierre, *La république moderne*. Collection « Idées », N.R.F., Paris, 1966.

Pierre Mendès-France, dans une nouvelle édition de « la République Moderne » écrite au lendemain de l'élection présidentielle de décembre 1965, pose les fondations d'une république qui répondrait, d'après lui, aux exigences de l'homme de la seconde moitié du XX^e siècle.

Il s'agit, dit-il, de penser et de repenser notre action pour créer une société qui assure la liberté et l'efficacité. En comparant la France paysanne et bourgeoise de 1789, la Russie ouvrière et paysanne de 1917, à la France de 1962, il y retrouve des éléments parallèles mais expose un besoin plus grave

et plus urgent : instaurer une démocratie à la fois économique et politique dans un grand pays moderne.

Ce livre, critiquant la IV^e et la V^e République, nous livre des réflexions personnelles pour préparer la VI^e République.

Pierre Mendès-France termine par une note optimiste sur l'avenir du peuple français et sur l'application de la démocratie dans son pays.

J.D.

Privilegés et révolutions

BARTOCHEK Karel, *The Prague uprising*. Edition Artia, Prague 1965. Traduit du texte tchèque original « *Pražské Povstání* ».

Dans ce livre, écrit dans un style attrayant et neuf mais suivant une méthode rigoureusement scientifique, un jeune et compétent historien tchèque nous livre, en se basant sur une très nombreuse documentation, sur des sources abondantes, « l'insurrection de Prague ».

Comme il le fait remarquer dans son introduction, la première mention d'une insurrection de Prague ne date pas de 1945 mais de 1419 où le peuple de Prague, conduit par Jan Želivský, s'est emparé de l'Hôtel de Ville. Cependant, l'auteur nous dit que le thème de son livre est en relation étroite avec le début de la démocratie populaire en Tchécoslovaquie. Il présente son livre afin d'aider à clarifier l'évolution des événements sociaux en Tchécoslovaquie sur la base des faits historiques qui ont déterminé la volonté et l'action des travailleurs.

Jour par jour, heure par heure, nous sommes mis en présence du mouvement de libération du peuple de Prague. L'analyse très fouillée des différentes forces mises en présence jette une lumière nouvelle sur cette insurrection.

L'action des communistes dans le Conseil National Tchéque est retracée en toute objectivité.

L'auteur nous marque son étonnement devant les différents communiqués captés par la radio de Prague, les uns émanant de l'Etat-Major américain, les autres émanant de l'Armée Rouge. L'auteur met évidemment l'accent sur l'action des travailleurs et essaie de faire comprendre l'attitude de l'armée américaine. Il est certain, dit-il, que l'arrivée des négociateurs américains a apporté, dans les rangs des défenseurs des barricades, de nouvelles illusions, de nou-

velles désillusions. Il semble certain aussi, d'après les documents, que l'interférence de l'armée américaine n'a pas aidé l'insurrection du peuple. Au contraire, l'État-Major américain a défendu de donner aide aux insurgés.

Ayant commencé le 5 mai, l'insurrection se termine dans la nuit du 8 au 9 mai. Les tanks de l'armée soviétique se dirigent vers la cité. L'atmosphère à Prague n'est pas calme et le peuple ne pense pas à la victoire. Prague, au contraire, est saisi de la crainte que les nazis ne viennent brûler la cité et anéantir le peuple. L'auteur insiste sur la vaillance des troupes soviétiques qui, le 9 mai, libérèrent définitivement la ville.

Monsieur Bartochek établit clairement que l'insurrection de Prague fait partie de l'évolution de la révolution en Tchécoslovaquie.

En se basant sur la dialectique, il nous rappelle que l'insurrection est une partie du tout, le tout étant la révolution.

Les derniers jours de l'occupation montrent, non seulement l'antagonisme du peuple tchèque avec les occupants nazis mais aussi les contradictions à l'intérieur des barricades tchèques. Il ne s'agit nullement d'une querelle personnelle ou individuelle, de bravoure ou de trahison, il s'agit d'un conflit social basé sur l'antagonisme entre le peuple ouvrier et la bourgeoisie en général.

Il est certain que dans l'insurrection de Prague une analyse historique concrète montre l'unité et l'alliance entre le prolétariat et la démocratie bourgeoise anti-fasciste pendant l'occupation, mais cette bourgeoisie poursuivait un but.

L'auteur met l'accent sur le travail, extrêmement difficile, du mouvement communiste illégal qui a essayé, de toute façon, d'empêcher la bourgeoisie de dominer l'insurrection par ses idées militaires et politiques.

Monsieur Bartochek termine son livre en assurant que le peuple tchèque n'oubliera pas les défenseurs de Prague, les volontaires de Bohême qui répondirent à l'appel des insurgés, les membres de la garde révolutionnaire, les patriotes qui sont tombés dans la bataille contre le fascisme pour la libération de Prague.

Malgré la grandeur d'un mouvement tel que l'insurrection, l'historien tchèque met tout son espoir dans le peuple de son pays afin que jamais il n'ait à nouveau à revivre l'expérience historique d'une autre guerre.

J.D.

MARABINI Jean, *La vie quotidienne en Russie sous la révolution d'octobre*, Collection Hachette, Paris, 1965.

En voulant expliquer la vie quotidienne pendant la Révolution en 1917, l'auteur n'a pu se dégager de ses vues subjectives. Il est bien évident que nous ignorons peut-être encore quelles furent la mentalité et la vie du peuple russe et de ses chefs en cette période. Il est certain aussi qu'avant l'arrivée de Lénine les désordres, les changements trop brusques, les diverses insurrections, les spasmes de la vieille Russie donnent au début de cette Révolution un aspect peu organisé. Mais l'élan d'un peuple à la conquête de la liberté est-il organisé ?

L'auteur semble critiquer l'état d'esprit des soldats, des marins, des employés, des ouvriers en 1917 ; il semble reprocher à ce peuple de n'avoir pas su immédiatement organiser sa nouvelle vie. Peut-on reprocher à un peuple analphabète et misérable de n'avoir pas immédiatement compris comment il fallait s'organiser ? Peut-on reprocher à des esclaves habitués à vivre du luxe et des grands de n'avoir pas compris immédiatement où était leur devoir ?

L'organisation même des Soviets est douloureuse, mais il faut reconnaître, et ici l'auteur le fait, qu'à l'arrivée de Lénine, cet homme intelligent a pu, en mettant au point une petite équipe, effacer la Russie bourgeoise et réclamer la paix immédiate, la terre aux paysans, le pouvoir aux Soviets.

Ce livre se termine par des vues pessimistes sur l'avenir de la Russie et, en expliquant que ce pays sera sauvé par un cri unanime « *je préfère ma patrie* », il semble que l'auteur ait donné encore une fois ici une explication subjective.

J.D.

SUKHANOV Nicolas N., *La Révolution russe 1917*, Collection « Témoin de notre temps », Stock, Paris, 1966.

Ce livre est le résumé des sept volumes de « Mémoires » sur la révolution russe de 1917 par Sukhanov, rédigés peu de temps après les événements décrits. Socialiste révolutionnaire, membre de ce parti « non-marxiste », qui voulait « aller au peuple », Sukhanov retrace au jour le jour les événements de l'année 1917. Il mêle à ses idées personnelles, des descriptions intéressantes des différentes assemblées créées lors des premières insurrections.

L'auteur restitue à chacun le rôle qu'il a joué dans la révolution, critiquant, analysant, admirant, haïssant parfois ceux qui la

dirigeaient. Dans son livre, Sukhanov montre combien il était hostile au plan bolchévique, ce qui, cependant, ne l'empêcha pas d'accepter le nouveau régime.

Il est intéressant de voir qu'un homme en dehors du Parti, croyant que ce Parti avait commis une faute en prenant le pouvoir seul, sans s'allier avec les autres groupes démocratiques, estime que les bolchéviques n'en étaient pas moins d'authentiques représentants de la classe ouvrière.

Afin de comprendre le sens du livre, il est intéressant de savoir que Sukhanov fut accusé en 1931 dans le procès des mencheviks d'avoir provoqué une intervention militaire afin de détruire l'Etat soviétique et de restaurer le capitalisme.

On sent, tout au cours de l'ouvrage, l'attachement de l'auteur à Kerensky, dont il essaie d'expliquer l'attitude.

Livre honnête, livre utile à tous ceux qui s'intéressent à l'histoire réelle de la révolution de 1917.

J.D.

Les Spartakistes — 1918 — l'Allemagne en révolution, présentés par Gilbert BADIA, Collection « Archives », Julliard, Paris, 1966, 297 pages. Prix : 60 frs.

Ce petit livre vient compléter les deux gros volumes de « l'histoire de l'Allemagne contemporaine » parue en 1961 et sera comme eux, un indispensable instrument de travail.

Comme toujours dans la collection « Archives », il s'agit d'un recueil de textes, intégrés dans un récit allant ici de l'effondrement de l'Empire jusqu'à l'exécution de Carl Liebknecht et de Rosa Luxembourg (15 janvier 1919).

Beaucoup des textes sont, pour la première fois, traduits en français : lettres de Rosa Luxembourg à Clara Zetkin, le rapport du maire de Hamborn sur le Rhin qui résume l'évolution politique vers le communisme de cette ville minière entre novembre 1918 et février 1919.

Badia explique et analyse le drame spartakiste en essayant de faire comprendre l'attitude de la population, des spartakistes, de Liebknecht et de Rosa Luxembourg. Il essaie d'expliquer la défaite par la faiblesse relative du spartakisme, par la pluralité des points de vue qui se manifesta au Congrès de Fondation du Parti Communiste Allemand, sur lequel peut-être Badia n'insiste pas suffisamment. Quant aux raisons profondes qui, en 1919, détournèrent de la seconde révolution quantité d'ouvriers et de

soldats, l'auteur s'efforce de les comprendre. Les masses voulaient la paix en novembre 1918. Elles l'obtinrent et se soucièrent peu de faire triompher la revendication de la conquête de tout le pouvoir par les Conseils d'ouvriers et de soldats. On parlerait plus tard du socialisme.

Badia termine son livre en faisant remarquer que l'écrasement de la révolution a rendu possible le développement ultérieur du national-socialisme. Ainsi, dit-il, l'histoire de cette révolution de 1918 et de son échec permet-elle sans doute de mieux comprendre 1933 et le III^e Reich.

Cette analyse est complétée par des « repères indispensables », de références chapitre par chapitre et d'une nomenclature intéressante de sources ainsi que d'une vingtaine de photos.

J.D.

GUERIN Daniel, *L'anarchisme*, Collection « Idées », N.R.F., Paris, 1965.

L'anarchisme suscite un renouveau d'intérêt. Des ouvrages, des monographies, des anthologies lui sont consacrés. Cependant, les traits de l'anarchisme sont difficiles à cerner. Le livre, dont nous parlons, n'a voulu être ni une histoire ni une bibliographie de l'anarchisme. Beaucoup est supposé connu. Ne sont présentés ici que les principaux thèmes constructifs de ce mouvement.

La doctrine est reconsidérée sous un autre angle : elle est montrée dans les grands moments où elle s'est soumise à l'épreuve des faits : la révolution russe de 1917, l'Italie d'après 1918, la révolution espagnole de 1936.

Un dernier chapitre présente l'autogestion ouvrière aux prises avec la réalité contemporaine : en Yougoslavie, en Algérie et qui sait, dit l'auteur, demain, peut-être en U.R.S.S.

Une bibliographie sommaire mais assez complète et classée d'après les sujets termine ce petit livre qui éclaire, d'une façon nouvelle, ce mouvement si important.

J.D.

LARAN Michel, *L'absolutisme en Russie dans la seconde moitié du XVIII^e siècle*, dans *Information historique*, t. 28, p. 54-67, Paris, 1966.

La politique de Catherine II s'éclaire lorsqu'on examine l'organisation des ordres de la société russe. Elle renforce d'une part l'héritage féodal en soumettant chaque homme libre à une catégorie définie par la naissance et la fonction. Par contre, elle sti-

mule les rivalités entre les groupes par des privilèges, titres, fonctions, sans que l'Etat n'abandonne aucune prérogative et en autorisant la perméabilité entre les ordres.

Si les nobles et les corps urbains sont organisés politiquement, les paysans d'Etat sont plus mal lotis. Une expérience limitée ébauche un statut semblable à celui des villes, mais il se heurte à l'hostilité des nobles craignant de voir limiter l'influence qu'ils viennent d'acquérir sur leurs paysans privés. Les paysans d'Etat sont donc soumis à un régime qui se rapproche de la condition de ceux-ci : développement de la responsabilité collective (*mir*) qui facilite la surveillance et la perception des charges. Les assujettis peuvent néanmoins s'installer dans les villes à condition de solder les taxes afférant à leur état ancien et à leur état moderne.

La noblesse est vraiment privilégiée, tantôt veillant à l'autonomie locale, tantôt au service de l'administration impériale. A remarquer que le maréchal de la noblesse n'exerce souvent qu'un rôle honorifique et que seuls sont électeurs dans les assemblées ceux qui en plus d'un domaine personnel, sont titulaire d'un *ichine* conférant la noblesse héréditaire pour service militaire. Ceci ne retint cependant qu'un temps la noblesse au service de l'Etat. Elle préfère jouir des privilèges conférés par la Charte de 1785 : monopole des domaines peuplés de serfs, avec leurs fabriques, leurs marchés et leurs ressources.

A la tête des corps urbains se détachent les marchands conscients de leur rôle dans la modernisation et l'enrichissement du pays. Une hiérarchie interne les divisait en guildes dont l'accès était subordonné à la fortune : en 1785, 10.000 roubles, 5.000 et 1.000 ; en 1807, 50.000, 20.000, 8.000. En 1788, les marchands se répartissaient ainsi : 109 dans la première guild, 183 dans la deuxième, 1.842 dans la troisième. Ils obtinrent que les magistrats municipaux soient pris parmi les détenteurs d'un capital de 5.000 roubles au moins. Les faveurs réservées aux nobles leur furent refusées, mais ils purent échapper à la capitation moyennant un impôt sur le capital (1 %), aux châtiments corporels (comme les savants et les artistes), et se racheter du service militaire (500 roubles). L'impératrice favorise l'économie par le protectionisme douanier, l'opposition au monopole, la liberté d'installation industrielle. Elle refuse aux citadins le droit de posséder des domaines peuplés, mais elle autorise les paysans à s'installer

dans les villes. Elle en crée de nouvelles pour ses centres administratifs pour ne pas nuire au prestige des nobles dans leur milieu. La *pougatchovitchina* entraîne une cruelle répression mais aussi une amélioration des travailleurs dont les déplacements sont facilités et les salaires doublés. Elle se méfie des membres des *ichines* inférieurs issus du personnel roturier des chancelleries, auxquels elle préfère les nobles moins enclins aux réformes.

La politique financière de Catherine II fut un échec. Elle motive néanmoins le perfectionnement du recensement (revision) qui s'étend à tous les habitants, hommes puis femmes, pour le paiement de la capitation dont sont seuls exceptés les ecclésiastiques, les nobles, les serviteurs de l'Etat, les soldats et leurs fils. Les dépenses militaires sont les plus lourdes : 1725, 25 % du budget ; 47 % en 1767 ; 37,2 % en 1795. Cette diminution relative est balancée par une hausse des dépenses administratives : 41,5 % en 1767 ; 48 % en moyenne de 1781 à 1796. L'assistance et l'enseignement représentent 1 % du budget. Celui-ci est en perpétuel déficit : jusqu'à 45 % des revenus annuels en 1760 (Guerre de Sept Ans). Ceux-ci sont alimentés de plus en plus par les impôts indirects. Quoique exempts de la capitation les nobles ne tiennent pas à ce qu'elle frappe leurs serfs davantage. On se rabat sur les produits fabriqués, les biens de consommation (sel, spiritueux). Les frais de perception sont élevés, les expéditions punitives fréquentes. L'assignat papier apparaît à la fin du XVIII^e siècle. Il se répand malgré un agiot de 30 à 35 % en raison de la commodité de transport : 100 roubles argent pèsent 25 kgs et cuivre 100 kgs.

R.V.S.

PALMER R.R., *The Age of the Democratic Revolution, A political history of Europe and America, 1760-1800*, 2 vol., Princeton, UP, 1964-1959.

Une étude d'ensemble des mouvements révolutionnaires de la fin du XVIII^e siècle amène l'auteur à souligner la communauté des causes de ceux-ci. Il les découvre dans la révolte des corps constitués. Les princes pour rééquilibrer leurs finances ont supprimé les privilèges fiscaux des aristocrates et du clergé dont ils s'aliènent la sympathie. Il s'ensuit que dans les divers pays affectés, la rébellion trouve des arguments indigènes. Les Français n'ont pas tout importé lors de leur arrivée, les constitutions révolutionnaires tiennent largement compte des nécessi-

tés locales. Contrairement à une conviction assise sur l'exemple du Komintern, organisme central de propagande révolutionnaire, il n'y eut rien de semblable ni d'organisé à la fin du XVIII^e siècle. Les mouvements furent spontanés surtout après l'abolition des droits seigneuriaux et des dîmes. L'apport le plus intéressant pour les historiens continentaux touche les pays anglo-saxons. En Grande Bretagne, le jacobinisme fut très prospère. Le pouvoir n'en eut finalement raison qu'à l'aide de procès, de condamnations nombreuses, notamment à la déportation, à une contre-propagande active. Rapidement les Anglais comprirent la place prise par les pauvres dans les mouvements de révolte (EDEN Frederick, *The State of the poor*, date de 1797). Les subsides croissants aux misérables, l'organisation de milices pour le maintien de l'ordre, le travail de l'*Association pour préserver la Liberté et la Propriété* contre les *levellers* (égalitaires) parviennent à arrêter la révolution d'abord en Angleterre et en Ecosse (1797), puis après une féroce répression, en Irlande (1798). Le rattachement de cette île à la Grande-Bretagne marque la victoire de la contre-révolution. Si la révolution continue sur le continent, quoique l'affirme Bonaparte, elle a perdu l'essentiel de son contenu démocratique et la contre-révolution progresse victorieusement. En ce qui touche l'Amérique, il paraît paradoxal que le Nord fut hostile à la Révolution alors que le Sud y applaudissait. Cette attitude procède des liens économiques des ports de nouvelle Angleterre avec leur ancienne métropole et d'une certaine attitude du puritanisme. Il en résulte, avant l'élection de Jefferson un rapprochement avec l'Angleterre, puis une alliance avec la France malgré les différences de régime.

R.V.S.

SOBOUL Albert, *Le procès de Louis XVI*, coll. « Archives », Paris, Julliard, 1966.

Rendons grâce aux éditeurs qui, par des collections telles que celle dont cet ouvrage fait partie, ouvrent au grand public les portes de l'histoire. Donner la parole aux témoins, instituer juge le lecteur, c'est exiger de lui cet esprit critique qu'est sensé lui apporter la formation qu'il reçoit à l'école, c'est lui imposer la nécessité de cette formation. Le procès de Louis XVI met en lumière un problème : « Citoyens, voulez-vous une révolution sans révolution » posé le 4 novembre 1792 par M. Robespierre, il en pose aussi un autre, défini le 15 juillet

1791 déjà par J. Barnave, au lendemain de Varennes : « Allons-nous terminer la Révolution, allons-nous la recommencer ?... Un pas de plus serait un acte funeste et coupable, un pas de plus dans la ligne de la liberté serait la destruction de la royauté, dans la ligne de l'égalité la destruction de la propriété. » Dès ce moment, le duel était engagé entre la Révolution bourgeoise et la Révolution populaire. La mort du roi, exécuté le 21 janvier 1793, marque une importante conversion dans la mentalité de ses contemporains. Ce n'est pas sans crainte, ni sans tremblement qu'il est possible de se débarrasser de siècles de respect et même de dévotion. Cette révision déchirante certains des acteurs l'ont réalisée, d'autres n'ont pu s'y résoudre. Nous assistons à la lecture de ces documents empreints d'une haute conscience morale à la confrontation de deux mondes pour qui Louis est moins ici un homme qu'un symbole. On s'inclinera cependant devant la dignité de cet homme accroché aux lambeaux d'une histoire dont il n'a pas su réaliser le mouvement, emporté sans avoir rien compris.

Quelle magnifique leçon il serait possible de concevoir sur la Révolution et sa signification à partir de ce dossier.

R.V.S.

BABEUF, *Textes choisis*, dans « Les Classiques du peuple », Paris, Editions sociales, 1965.

Fils d'un militaire condamné pour désertion, devenu employé des gabelles, François Noël Babeuf, dit Gracchus, appartient à la génération de Saint-Just. De son enfance misérable, il retint l'éducation intellectuelle que lui donna son père, autodidacte par nécessité. Entre 1780 et 1789, il recherche, comme feudiste, et établit la liste de tous les droits seigneuriaux pesant sur les terres, afin d'en éviter la prescription : « Ce fut dans la poussière des archives seigneuriales, écrira-t-il, que je découvris les mystères des usurpations de la caste noble ». Il agit et il pense, ses œuvres nourrissent ses méditations. Officiant dans cette Picardie si sensible aux pressions démographiques, il saisit dans le vif la grande douleur populaire accompagnée de la résistance d'une paysannerie où naquirent jadis les grandes Jacques : expérience de la lutte des classes. Admirateur de Rousseau, il ne lui emprunte pas son pessimisme social, il croit au contraire au progrès de la société. Il se forme la conscience d'une république communautaire dans le contact personnel des convul-

sions révolutionnaires. La Révolution, il la vit au sein de la foule obscure, il en éprouve les faiblesses, les élans, ainsi que les trahisons. Chaque geste lui est enseignement, aucune erreur qu'il n'avoue, en grande humilité, au nom du but suprême, le *bien commun*. Fils du peuple, il en exprime lucidement les sourdes aspirations. Trop tôt interrompue, son expérience reste mal formulée. Sa figure pour ce motif n'atteint sa plénitude que replacée dans son contexte contemporain ; dans cette matière chaude et tourmentée des remous populaires où roulent pêle-mêle les espérances et les défaillances des hommes. Sa timidité individuelle, Babeuf la compense par une solidarité exacerbée qui le conduit à jeter les fondements d'un parti solidement structuré où le côtoient et l'assistent ses camarades Charles Germain, Darthé, Michel Lepeletier, Sylvain Maréchal, Philippe Buonarrotti à travers lequel son message parvint à Karl Marx. « Je persiste à soutenir, écrivait-il le 10 décembre 1795, que la révolution n'est point faite, pour le peuple. »

Son monde idéal, il le voyait sans grandeur économique mais libérateur sur le plan social par sa volonté de supprimer la misère et l'angoisse du lendemain. Combien la lecture de cette sélection dont chaque document est nanti d'un commentaire explicatif, pourrait illustrer les problèmes actuels du tiers-monde, analogues.

R.V.S.

Le front populaire

LEFRANC Georges, *Le Front Populaire*, Presses Universitaires de France, Collection « Que sais-je ? », Paris, 1965.

L'auteur, historien éminent concernant l'histoire du travail, de la presse syndicale, de l'homme face à la machine, des perspectives économiques, des études sur Jaurès, nous parle, dans un livre très clair, de cette période, si compliquée, de l'histoire de France.

En trois parties, il nous décrit :

- 1^o) le grand ébranlement, depuis l'affaire Stavisky jusqu'au 14 juillet 1935 ;
- 2^o) une immense espérance depuis la victoire électorale du 3 mai 1936 jusqu'à la dévaluation de fin septembre 1936 ;
- 3^o) l'élan brisé depuis le mois d'octobre 1936 jusqu'au Gouvernement de Daladier en 1937.

L'auteur termine alors par une conclu-

sion personnelle et par une question : le Front Populaire est-il susceptible de paraître au premier plan ? L'historien ne peut, dit-il, que faire une seule réponse : le Front Populaire de 1935 a été une réalité exaltante ou décevante, si un front populaire se constituait à nouveau il ne pourrait avoir qu'un lointain rapport avec celui de 1935. La France subissait les atteintes d'une crise économique mais elle ne parvenait pas à la surmonter. Des quatre grands partis qui formaient le Front Populaire, l'un a disparu, deux ont diminué, et le quatrième a grandi. La force syndicale est autrement distribuée.

L'auteur termine en disant que son but a été de montrer le Front Populaire tel qu'il fut dans la réalité et non de renforcer la valeur mythique qu'on lui accorde, que cette valeur soit positive ou négative et nous pourrions dire qu'il a alors parfaitement réussi.

Une bibliographie sommaire accompagne ce petit livre, bibliographie qui peut servir d'instrument de travail pour tout historien ou chercheur.

J.D.

Le Front Populaire, avec les voix de : Léon Blum, Maurice Thorez, Pierre Cot, le Colonel de la Rocque, Philippe Henriot. Présentation DECAUX Alain, « Spécial Sonor », illustré sonore de notre temps, n° 15, juin 1966, Paris, 4, rue de la Michodière. Paraît tous les 2 mois. Prix 4 frs fr.

Chaque numéro de « Spécial Sonor » est consacré à un problème, à un événement ou à un personnage destiné à marquer notre époque. Enquêtes, reportages, interviews, table ronde, illustrations et instantanés sonores du mois formeront cette revue-disque de poche et seront livrés, d'après l'éditeur, avec la plus stricte objectivité.

Dans le numéro qui nous intéresse, une courte introduction de Claude-Henri Lecomte pose le problème du Front Populaire et se termine par les paroles de Léon Blum : « l'Histoire jugera ».

Nous pouvons entendre des extraits des discours des hommes du Front Populaire comme ceux de ses adversaires. Une courte notice accompagne le nom de chacun.

Certains enregistrements sont très clairs, d'autres le sont moins. Il semble notamment que le discours de Maurice Thorez ne rende pas suffisamment le talent d'orateur de ce dernier. Ce magazine sonore peut certainement être très utile.

J.D.

Colonisateurs et colonisés

FURTADO C., *En Amérique latine : développement et stagnation*, dans *Annales, Economies, Sociétés, Civilisations*, t. 21, p. 1-31, Paris, Colin, 1966.

Attaché au Centre de développement économique de l'Université de Yale, l'auteur démontre qu'à la suite de la colonisation ibérique l'Amérique latine possède une orientation sociale présentant deux caractères essentiels :

1. un secteur urbain par lequel s'exerce un pouvoir dont les centres de décision se situent dans les métropoles européennes respectives ;
2. une classe sociale particulière, liée au pouvoir central par des liens de fidélité personnelle, et détenant de ce pouvoir central les moyens de production : terre et main-d'œuvre indigène.

Parallèlement à la structure administrative rigide et urbaine destinée à défendre les intérêts de la métropole, s'organisa un système économique largement décentralisé dont les dirigeants possédaient des prérogatives semi-féodales. Là où le contrôle était plus lâche, une activité commerciale de caractère frauduleux engendrait le développement d'une classe urbaine dont la fidélité au pouvoir central était moins stricte. Ainsi s'affrontèrent continuellement : conservateurs et libéraux dès le départ de l'indépendance, mais sur des bases datant de l'époque coloniale.

L'économie de l'Amérique latine présente un caractère pré-capitaliste : elle vise à la production de surplus exportables ou destinés aux centres urbains ou miniers. Sous l'effet de certaines difficultés, une organisation de type capitaliste peut être remplacée par un système mixte, où chaque travailleur produit lui-même sa nourriture. Parfois la dégradation est complète : se créent des exploitations familiales qui restent néanmoins liées par le paiement de la rente foncière et une certaine articulation des activités commerciales (*fazenda*). Le paiement du tribut fut parfois remplacé par des prestations diverses. Cette organisation économique entraîne la concentration de 50 % des revenus entre les mains d'une minorité de 5 % de la population.

Cette économie connut une phase portée vers les exportations entraînant la spéculation, la mise en valeur des terres les plus aptes, l'afflux de population attirée par des salaires plus hauts. On constate à ce moment une concentration accrue du revenu

entre les mains de la classe des capitalistes-proprétaires terriens, où les capitalistes augmentent leur part au détriment du groupe féodal. L'absorption du secteur pré-capitaliste entraîne la dépendance du salaire de la productivité. La hausse des salaires est freinée par l'afflux des travailleurs étrangers. Des modifications du style de vie s'opèrent sous l'influence de ceux-ci. En Argentine et en Uruguay, l'absorption est complète, on observe que l'agriculture connaît les mêmes problèmes que l'industrie. Ailleurs deux types de population coexistent. Une phase ultérieure d'industrialisation amena parfois la fermeture du marché national, les répercussions sur le marché agricole exportateur amène alors l'accélération des investissements industriels. Le profit en revient à un nombre limité de personnes et engendre des tensions sociales qui rendent caduc le processus de croissance. Le fossé s'élargit entre le secteur moderne et l'économie pré-capitaliste. Le sous-emploi s'aggrave dans le secteur urbain en raison de ce dualisme. Une contradiction sévit entre les intérêts des groupes contrôlant la formation du capital et ceux de la communauté entière. La stagnation d'Amérique latine a un caractère structurel.

R.V.S.

FIRST R., *South West Africa*, dans Penguin African Library AP 10, Harmondsworth, édité par R. Segal, 1963, 269 p., 5 cartes.

Cet ouvrage écrit par une journaliste sud-africaine renommée, constitue une synthèse claire et précise qui nous explique pourquoi le Sud-Ouest africain est aujourd'hui l'une des régions les plus vitales du continent noir. Ruth First passe tout d'abord en revue les populations de cette région (populations très variées : Hereros, Namas, Berg-Damaras, Ovambos, Boshimans..., Allemands, Anglais, Hollandais et mulâtres) et retrace ensuite l'exploitation économique et politique des indigènes par les différentes puissances européennes, depuis les marchands anglais et hollandais, la brutale colonisation allemande et les vicissitudes de la première guerre mondiale jusqu'à l'avènement du régime nationaliste de 1948.

L'auteur montre comment la majorité africaine a été progressivement dépossédée de ses terres (les Blancs minoritaires détiennent deux fois plus de terres que les Noirs), de sa représentation politique et de ses moyens de développement économique ; les Blancs, force politique monolithique,

monopolisent le gouvernement et les différents bénéficiaires, ils sont plus riches et plus intransigeants qu'ils ne l'ont jamais été, alors que les tribus africaines et les autres communautés non blanches diffèrent du point de vue origines, coutumes et cultures : 73.000 Blancs oppriment près de 500.000 Africains.

Le problème de l'apartheid, c.-à-d. du développement séparé des deux races, y est longuement évoqué. Toutefois, le mandat de la S.D.N., devenu un instrument d'oppression, pourrait bien devenir à présent une source d'espoir. Le Comité de Tutelle des Nations-Unies, la Cour Internationale de Justice et les frontières communes du Sud-Ouest Africain avec l'Angola, la Rhodésie du Nord et le Bechuanaland peuvent aider le territoire et le transformer en talon d'Achille de l'apartheid. En annexe, l'auteur présente des précisions concernant l'établissement blanc, les investissements étrangers, l'éducation dans cette partie de l'Afrique, puis ses sources et références. Le livre se termine par un index alphabétique très pratique.

La lecture de cet ouvrage est à recommander vivement car il traite d'un sujet d'une brûlante actualité (surtout après le récent assassinat du premier ministre, M. Hendrick Verwoerd); il intéressera non seulement le professeur d'histoire mais aussi le professeur de géographie, tous deux y trouveront une importante documentation.

C.D.

Absurdité de la vie du colonisé.

« Ah, si mes mains pouvaient écrire ce qu'il y a dans ma tête, déclare un Algérien (1960). Quand je vois quelqu'un écrire, j'ai parfois envie de pleurer. » « Quand on cherche un métier pour gagner du pain à ses enfants, tous les métiers sont bons. » « C'est difficile de juger un travail quand on a connu le chômage ; on peut ne pas aimer un travail, on peut y avoir des difficultés, mais l'essentiel est de pouvoir travailler. »...

Dans une telle société, avec la conscience de telles perspectives, il est logique que tout semble absurde. L'absurdité de cet environnement économique et social est d'autant plus grande que tous les moyens d'action échappent au travailleur algérien. Poussée à l'extrême, elle crée un sentiment d'au-delà : l'angoisse ; la fatalité aux mains puissantes ou divines paraît commander à ce monde détraqué ; l'espoir disparu, il reste une immense inertie et un renoncement total...

« Vous lui direz à votre professeur qu'on en a déjà écrit des tas de livres comme ça ; ça ne change rien, ça ne sert à rien. »... « Que veux-tu que je te réponde à cette question ? C'est Dieu qui sait tout ; moi, je ne sais rien du tout ; je n'ai aucune idée... »

L'importance de l'argent et donc du capitalisme dans le phénomène colonial apparaît dans le développement de ce commerce qui n'en est qu'une caricature, je veux parler de ces innombrables marchands d'habits, de bouteilles, de cacahuètes, de bonbons, d'achats de dernière qualité, de casse-croûtes, de légumes, avec des gains dérisoires, mais qui donnent l'illusion éphémère d'avoir été actif. Même le commerçant établi, avec boutique, gaspille son temps, dans l'espoir rarement atteint de voir un client. Il obéit à un rituel, mais ses gestes perdent de leur sens et deviennent absurdes, car la clientèle est rare et manque de moyens financiers.

Cfr. A. NOUSCHI, *En Algérie, portrait social de la colonisation*, dans *Annales*, t. 20, p. 1250-1251, Paris, 1965 ; — voir P. BOURDIEU, A. DARBEL, J.P. RIVET, C. SEIBEL, *Travail et travailleurs en Algérie*, Paris-La Haye, Mouton, 1963 ; — J. BERQUE, *Déposition du Monde*, Paris, 1964.

R.V.S.

Synthèse d'une enquête sur l'Algérie de demain, 1960.

« Demain dans un état musulman, il n'y aura plus de bakchich, plus de piston. On marchera droit. La mendicité d'abord sera supprimée, le gouvernement la prendra en charge. » (...) « Un Arabe quand il se met au travail, il devient comme l'acier, quand il se met à se reposer, il devient comme la soie. » (...) « Ce qu'il faut dans un pays sous-développé, c'est un régime autoritaire, une République socialiste, mais pas du socialisme comme en France, où c'est la vraie débandade. Quelque chose d'autoritaire, du moins pendant quelques années, comme dans les pays de l'Est. C'est une question économique. (...) Il faut repeupler les campagnes, car la terre a toujours besoin de bras ; éduquer les paysans de façon à ce qu'ils aient un meilleur rendement de leurs terres et une vie sociale humaine. L'industrialisation au début sera très difficile, car le sous-sol d'Algérie est très riche, mais n'a pas été exploité. Il nous faudra des usines avec un personnel adéquat, ce qui demandera beaucoup d'argent, ce qui rendra le démarrage très lent. Le fruit de l'industria-

lisation, on ne l'aura pas avant au moins une vingtaine d'années. Il faudra faire en sorte qu'il y ait le minimum de chômeurs quitte à diminuer les horaires de ouvriers avantagés pour permettre aux ouvriers de gagner un peu plus. »

A. NOUSCHI, *En Algérie : portrait social de la colonisation*, dans *Annales, Economie, Sociétés, Civilisations*, t. 20, p. 1247, Paris, 1965.

R.V.S.

Art et Archéologie

BOURGUET, Pierre DU, *Images des grandes civilisations : Préhistoire, Mésopotamie, Egypte*, Lausanne, Ed. Rencontre, 1964.

Professeur d'égyptologie à l'Institut catholique de Paris, l'auteur rassemble dans ce coffret pratique en forme de livre (système « Bibliovision ») 36 diapositives en couleur. La sélection en est opérée avec le souci de couvrir cette longue période allant des origines au premier millénaire avant J.C. La réussite est entière tant en raison de la valeur documentaire des objets choisis, qu'en raison de la qualité technique de la reproduction. L'essentiel seul est retenu, mais il donne néanmoins une vision totale des grandes civilisations du Moyen Orient de ce temps. Le livret d'accompagnement comporte des notices descriptives copieuses replaçant le document dans son contexte historique. Celui-ci est d'ailleurs évoqué dans une substantielle introduction. La vie sociale, la vie économique, la vie politique, la vie religieuse, la vie artistique sont tout ensemble évoquées. Le professeur fera bien de s'inspirer d'un tel exemple pour opérer le choix si souvent laborieux et maladroit des matériaux didactiques dont il soutient son enseignement. Une initiative à suivre.

Sur le plan pratique, les diapos se présentent en réglottes de quatre fixées à des charnières qui en facilitent la consultation. Chaque dia peut être utilisée individuellement ou passer à l'aide de la réglotte dans un appareil de projection ad hoc. Le coffret se ferme comme un livre et peut prendre place sur les rayons d'une bibliothèque, ce qui facilite le classement.

R.V.S.

FRANCASTEL Pierre, *Peinture et société. Naissance et destruction d'un espace plastique, de la Renaissance au Cubisme*, Paris, Gallimard (1965), 253 p., 71 ill. (Collection *Idées/Arts*, n° 4).

A côté de leur collection *Idées*, les éditions Galimard lancent une série parallèle, sous le titre *Idées/Arts*, dans l'intention de faire comprendre au public la révolution qui s'est faite dans l'art contemporain et dans la manière d'interpréter l'histoire de l'art. Elle s'efforce de rapprocher le texte de l'auteur d'une illustration commentée suffisante pour éclairer son propos. Plus que toute autre discipline, les arts plastiques exigent cette méthode pédagogique, qui, sans dispenser le lecteur de recourir à des recueils de reproductions, apporte un matériel minimum pour construire une démonstration visuelle en appui de l'argument intellectuel.

Les premiers volumes parus ne sont pas inédits : *Le musée imaginaire* d'André MALRAUX et *Degas, danse, dessin* de Paul VALÉRY. Cette étude de Pierre Francastel, professeur à l'Ecole pratique des Hautes Etudes de Sorbonne, date de 1950. Il est très heureux qu'une nouvelle diffusion lui ait été assurée. L'auteur adopte un point de vue qui ne peut que réjouir l'historien, en tournant le dos à toute spéculation esthétique abstraite ou subjective. Une œuvre ne doit jamais être considérée en dehors du milieu historique qui l'a produite : la représentation plastique est, écrit-il, « un des aspects d'un mode d'expression conventionnel fondé sur un certain état des techniques de la science, de l'ordre social du monde à un moment donné ». C'est dans ce cadre que le génie de l'artiste s'est exprimé, c'est dans ce cadre qu'il doit être compris. Il faut faire la part des progrès incessants, tâtonnants, et de la tradition maintenue par conviction, par inertie, ou par souci pédagogique. Mais il faut aussi, pour faire progresser l'exégèse intelligente, « établir des liaisons de méthodes et d'hypothèses avec d'autres disciplines en progrès : épistémologie, mathématiques, anthropologie, ethnographie », sociologie, psychologie, histoire littéraire. C'est placer l'histoire de l'art parmi les sciences de l'homme. On ne s'en étonnera guère, si l'on se rappelle que l'auteur collabore depuis longtemps avec l'équipe de Marc Bloch et de Lucien Febvre dans le cadre des *Annales*.

Un seul aspect de la peinture a retenu son attention : la représentation de l'espace. Les conceptions qui s'élaborent aujourd'hui sont apparues sur les débris de celles qui, depuis cinq siècles, ont dominé l'art européen. D'où, pour éclairer la recherche contemporaine, l'intérêt de la comparer avec celle qui a engendré la représentation clas-

sique de l'espace. Ainsi se justifie le premier chapitre : « Naissance d'un espace. Mythes et géométrie du Quattrocento » (pp. 11-107). C'est, en effet, au XV^e siècle, qu'à la suite des spéculations de Brunelleschi, s'est progressivement élaborée la convention de la perspective linéaire, l'inscription de la représentation à l'intérieur d'un cube ouvert vers le spectateur, la conservation des horizontales et des verticales quel que soit l'éloignement réel des choses, le jalonnement en profondeur et la vision monoculaire. Quant aux mythes dont cet art s'inspire (mythes chrétiens, antiques, tradition théâtrale, lieux imaginaires), ils sont encore à étudier. La Renaissance est le passage de la conception mythique médiévale selon laquelle « le monde est une représentation concrète de Dieu, à cette autre que le monde est une réalité en soi, une Nature, semi-divine d'ailleurs, et douée des attributs de la permanence et de l'hérédité ». Cette évocation des anciens mythes prépare la lente croissance d'une pensée rationnelle, figurative, qui se développera aux siècles suivants.

Au XIX^e siècle, après la Révolution et le néoclassicisme, le romantisme renouvelle la sensibilité, l'imagination, et assure le succès du réel par le rejet des grandes compositions mythiques classiques. C'est l'objet du deuxième chapitre (« Destruction d'un espace plastique. Du romantisme à l'impressionnisme », pp. 109-177) que de montrer l'importance capitale de l'impressionnisme dans la préparation d'une véritable révolution plastique. Les impressionnistes ont été des précurseurs plutôt que des réalisateurs. Ils « ont rendu possible une évolution du langage visuel si profonde qu'elle a libéré les artistes et le public des conventions séculaires et introduit une recherche qui se poursuit encore ». L'analyse de la lumière se situe dans le schéma de la composition classique. Les réussites positives de l'impressionnisme « appartiennent à trois catégories. Certains ont posé le problème de la triangulation de l'espace ; les autres celui de l'espace imaginaire ; les autres enfin celui de l'espace proche et des expériences intimes de la profondeur ». « L'analyse des modalités de perception » atteste que, comme au Quattrocento, les artistes ne pouvaient « se contenter du renouvellement du décor pittoresque, mais, au contraire, d'un approfondissement des structures intimes » de l'univers. Cela est à rapprocher du développement de la science et de la philosophie, qui s'attachent à renouveler les secrets de la vie et de l'esprit humain. Après eux,

Cézanne, Van Gogh et Gauguin vont poursuivre la destruction de l'ancien espace plastique. Le premier s'efforce de saisir les données pures des sens et de la conscience, et de ramener l'univers à des formes stables, le second de préciser les « valeurs représentées par la couleur pure dans la sensation immédiate de l'espace », le troisième insiste « sur le morcellement de l'espace de l'écran plastique — du support — sur les qualités intrinsèques de la ligne qui découpe les silhouettes et enregistre les densités... et sur une utilisation de la couleur, qui crée, parallèlement, un système spatial complet ».

Dans le dernier chapitre (« Vers un nouvel espace », pp. 179-247), après avoir montré les difficultés de l'étude synthétique de l'espace contemporain, dressé un bilan nuancé du cubisme (impossible à définir parce qu'écartelé entre des tendances contradictoires ; phase transitoire d'approche et de recherche qui a fait accepter la nécessité d'une transformation du langage plastique) et rappelé le poids de Cézanne, Van Gogh, Gauguin et Seurat sur la recherche en cours, l'auteur s'attache à dégager pourquoi « dans certains ouvrages, on découvre solidairement de nouveaux réflexes, de nouveaux objets, une nouvelle logique ». Après avoir analysé l'influence des impressionnistes, l'étude des espaces courbes, le déchiffrement des sensations tactiles immédiates, des espaces fantastiques et imaginaires dans des œuvres de Leger, Braque, Matisse, Dufy, Picasso, Estève, Pignon, il esquisse « ...les positions fondamentales des artistes de notre époque devant la nature. On est passé d'une tentative de projection des volumes et des objets traditionnels par de nouvelles combinaisons des éléments anciens à l'expression dynamique des impulsions corporelles élémentaires. On a découvert la possibilité d'agrandissement ou de contraction de l'espace par le jeu des couleurs pures, aboutissant au rectangle élastique de Léger ou à l'espace ouvert de Gischia et de Manessier, conception qui rattache l'effort de nos peintres à celui des architectes et des sculpteurs — au premier rang desquels il faut citer Laurens et Adam. On a montré la possibilité de structurer picturalement des fragments d'objets disparates nouvellement découpés dans le réel. On a découvert la possibilité de ne plus construire sur l'écran plastique un espace clos à l'intérieur duquel le spectateur est invité à se mouvoir comme dans un microcosme reproduisant identiquement avec ses lois le monde également clos qui sert de théâtre à l'action des personnes

humaines. Il me paraît que, dès à présent, les expériences picturales du dernier demi-siècle offrent ainsi un bilan positif considérable.» Il y a correspondance entre cette expérience plastique et les orientations essentielles de la civilisation d'aujourd'hui. L'art est bien le langage de notre époque. « L'artiste, aujourd'hui comme toujours, constitue une classe particulière de la société, celle des hommes à qui revient le pou-

voir de manifester, sous une forme immédiatement sensible, les possibilités et les besoins de leurs semblables. »

Que d'idées, d'aperçus, d'analyses, cette présentation, forcément arbitraire, maladroite, hâtive, a été contrainte d'ignorer. Voici un petit livre dense, riche, exigeant. Nous ne pouvons qu'engager nos collègues à le lire et le relire posément, l'esprit mobilisé pour un effort enrichissant. J.P.D.

Livres reçus

- *Annales de démographie historique 1965*, publiées par la Société de Démographie Historique, Paris, 1966.
- CIPOLLA C.M., *Guns and Sails in the early Phase of European Expansion 1400-1700*, Londres, Collins, 1965.
- *Etudes et chronique de démographie historique 1964*, publiées par la Société de Démographie Historique, Paris, 1964.
- FLAM L., *De Bewustwording, beschouwingen bij de « Fenomenologie van de geest » van Hegel*, Bruxelles, Presses Universitaires, 1966.
- FRIEDLANDER S., *Hitler et les Etats-Unis 1939-1941*, Paris, Editions du Seuil, 1966.
- GRIMAL H., *La décolonisation 1919-1963*, Paris, Collin, Coll. U, 1965.
- GUILLEMIN H., *L'arrière-pensée de Jaurès*, Paris, Gallimard, 1966.
- HOFMANN L.F., *La peste à Barcelone*, Princeton-Paris, Presses Universitaires de France, 1964.
- MC CONICA J.K., *English Humanists and Reformation Politics under Henry VIII and Edward VI*, Oxford, Clarendon Press, 1965.
- MEULEAU M., *Le monde antique*, dans *Le monde et son histoire*, t. I. et II, Paris, Bordas-Laffont, 1965.
- MOSCA G. et BOUTHOU G., *Histoire des doctrines politiques*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1965.
- PACAUT M. et BOUJU P., *Le monde contemporain 1945-1963*, Paris, Colin, Coll. U, 1964.
- SAUVY A., *Histoire économique de la France entre les deux guerres*, Paris, Fayard, 1965.
- VALERY P., *Degas, danse, dessin*, Paris, Gallimard, coll. Idées/Arts, 1965.

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 reprise dans l'ouvrage suivant :
HALKIN Léon E., *La technique de l'Edition, 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 pourvus d'une référence complète aux ouvrages dont ils sont extraits.



LISEZ „CLIO XXe, NOUVELLES DU PASSE”

VOTRE JOURNAL D'HISTOIRE, CELUI DE VOS ELEVES
EN RAISON MODERNISEE
INFORMATIONS RECENTES, VISIONS NOUVELLES,
MATERIEL DOCUMENTAIRE PRECIEUX

Voici les thèmes de nos prochains numéros 1967

janvier : Le droit à l'information

février : La monnaie

mars : Etudiants et Ecoliers

avril : Le commerce de l'argent

mai : La Résistance

juin : Orient - Occident

**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 !!**

15 frs le numéro

Nous vous informons de nos nouvelles conditions de vente :

75 frs l'abonnement couvrant 6 exemplaires

à virer au C.C.P. 20.86.80 des Editions Labor, 342, rue Royale,
Bruxelles 3.

