

P 8971B

517

CAHIERS DE **CLIO**

Périodique trimestriel

Numéro 61

Premier trimestre 1980



Bruxelles

Liège

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

**SCIENCES DE L'HOMME
ET DE SON ENVIRONNEMENT**

COMITE DE PATRONAGE :

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

COMITE DE REDACTION :

Minna AJZENBERG-KARNY - Françoise BOVY-LIENAU - Pervenche BRIEGLEB - René CORNET - Josette DEBACKER - Liliane DE KEYSER - Gérard DELCROIX - Jacqueline DELROT - Denise DENBLYDEN-LAMBRETTE - Jean DUGNOILLE - Arlette GODFROID-LAURENT - Maggy HODEIGE - Nicole JOZIC-HIERNAUX - Jean LECLERCQ-PAULISSEN - Michel REVELARD - René ROBBRECHT - Freddy SCHANER - Gérard TURPIN - Jenny VANROELEN - René VAN SANTBERGEN - Marie-Rose VILLE.

ABONNEMENT 1980 (4 numéros) :

* Belgique, pays faisant partie de la Communauté économique européenne sauf le Royaume-Uni :

Professeurs, bibliothécaires, institutions diverses	400,— fr. b.
Professeurs retraités	350,— fr. b.
Etudiants	300,— fr. b.

* Autres pays (expédition par voie terrestre) :

Professeurs, bibliothécaires, institutions diverses	500,— fr. b.
Etudiants	400,— fr. b.
Etudiants	500,— fr. b.

* Autres pays (expédition par voie aérienne) :

Professeurs, bibliothécaires, institutions diverses	600,— fr. b.
---	--------------

Les abonnés belges verseront le montant de leur abonnement au compte 704-0423333-82 du Centre de la pédagogie de l'histoire - 4000 Liège, avec la mention « Cahiers de Clio, 1980 ». Les paiements peuvent se faire par virement bancaire, par virement postal ou par mandat postal.

Les abonnés étrangers verseront le montant de leur abonnement soit au compte bancaire 704-0420050-97, soit au compte chèque postal 000-0016824-43 de la Caisse d'Épargne IPPA - 4000 Liège (Belgique), avec la mention « D.S. 10.750.713, Centre de la pédagogie de l'histoire, abonnement Cahiers de Clio, 1980 ». Les bureaux de poste étrangers peuvent envoyer un mandat de poste international, de même d'ailleurs que les banques. Ces dernières peuvent également acheminer votre paiement par le truchement d'une banque belge.

Prix du numéro :

* Belgique et pays de la Communauté économique européenne :

Professeurs, bibliothécaires, institutions diverses	120,— fr. b.
Etudiants	100,— fr. b.

* Autres pays (expédition par voie terrestre ou par voie aérienne) :

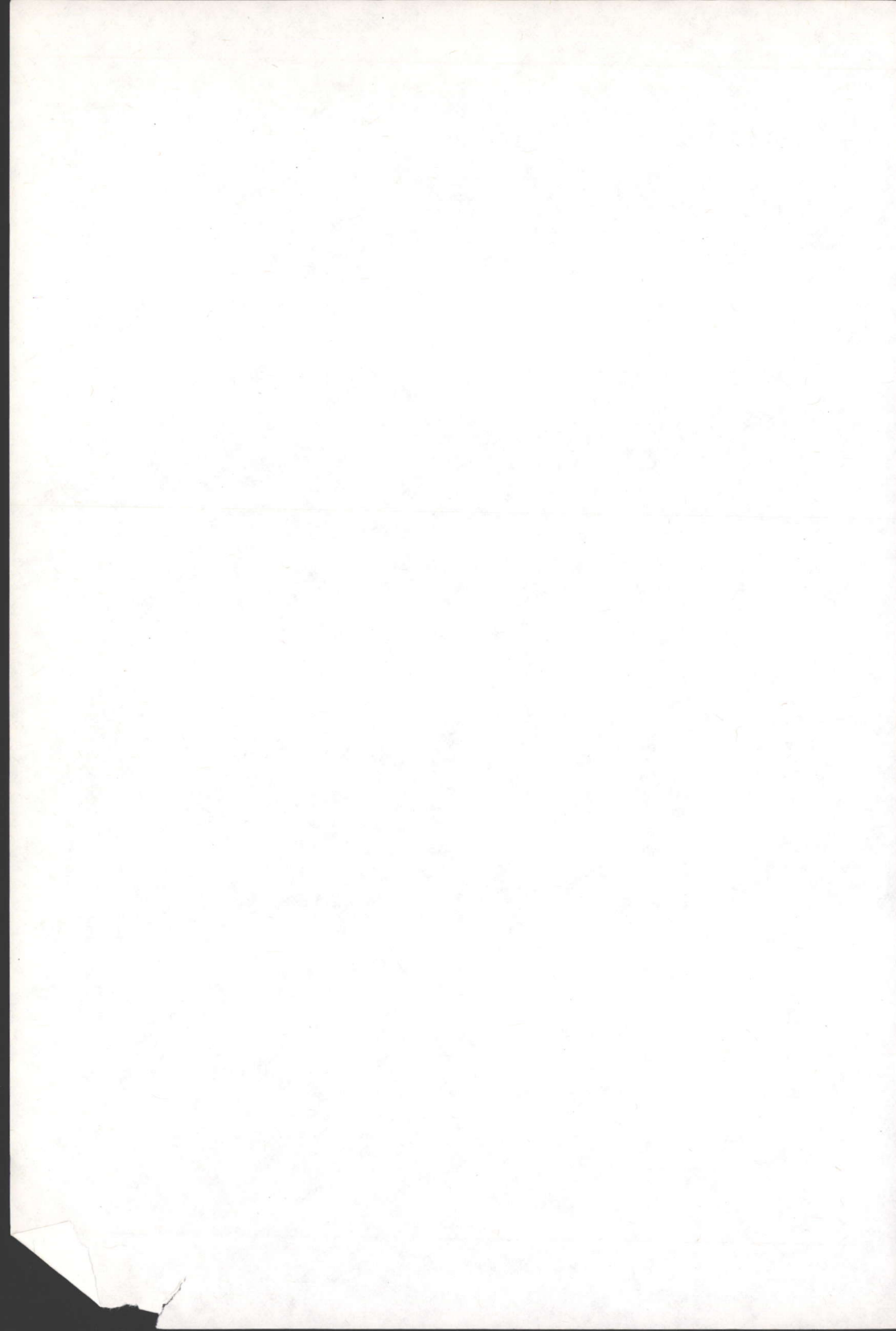
Professeurs, bibliothécaires, institutions diverses	150,— fr. b.
Etudiants	130,— fr. b.

Envoyez-nous vos suggestions et vos critiques

ADRESSE POSTALE (tant pour les articles que pour les abonnements) :

Maggy HODEIGE, rue Saint-Gilles, 343/054 — B - 4000 LIEGE (Belgique) —
Téléphone (041) 52 55 94.

CAHIERS DE CLIO



TRIBUNE LIBRE

HISTOIRE ET CIVISME

La conscience civique est liée à la perception de l'importance de l'environnement socio-politique. Or, l'enquête récemment publiée par la direction générale de l'Organisation des études sous le titre : *La rénovation scolaire : réalité d'une théorie* (3 vol.), dans la collection *Recherche en éducation*⁽¹⁾, révèle que si 21,3% des garçons et 8,3% des filles des sections d'enseignement général sont préoccupés par l'environnement socio-politique, le pourcentage des garçons et des filles des sections d'enseignement technique et professionnel est égal à zéro. La lecture des attendus justificatifs et des considérations relatives au cours d'histoire laisse apparaître que ces données sont liées à l'intérêt porté ou non au cours d'histoire, parfois désigné sous l'étiquette de sciences humaines, voire de sciences sociales ; ainsi qu'à l'existence ou à l'absence de ce cours.

Nul ne peut nier aujourd'hui que la notion de civisme s'étend non seulement à la vie en société locale, régionale ou nationale, mais aussi à la vie internationale et mondiale. Nul ne peut ignorer aujourd'hui l'incidence des événements d'Iran, pour ne citer que cet exemple, sur l'essor économique de nos régions et par voie de conséquence les problèmes sociaux engendrés par la crise dont il est affecté. Pas plus qu'on ne peut ignorer les mises en garde des institutions onusiennes touchant la raréfaction des denrées alimentaires dans un contexte de croissance démographique exponentielle des pays du Tiers Monde, dont devrait tenir compte davantage notre politique nationale préoccupée de maintenir entre nos frontières des conditions de vie décentes. Ces problèmes ne peuvent se clarifier que si en sont patiemment démêlées toutes les composantes sociales, économiques, ethniques, démographiques, politiques, psychologiques, culturelles, religieuses, etc.

Or, un des cours, sinon le seul cours dont la fonction est de découvrir la complexité des mécanismes animant les sociétés humaines dans leur évolution dynamique à partir d'exemples concrets parce que vécus, est le cours d'histoire dont c'est *la seule vocation*. Le recours à l'histoire par les diverses matières ne peut en aucun cas réaliser cette synthèse et apparaît dès lors comme superflu parce que fragmentaire et souvent caricatural.

Parmi les devoirs essentiels de notre système éducatif, figure assurément la préparation de notre jeunesse, non seulement à la vie professionnelle, mais aussi à la vie civique, celle du citoyen actif que devrait être tout démocrate conscient. Le régime démocratique dans lequel nous vivons postule la liberté pour chacun de se déterminer politiquement comme individu. Cela impose une formation à l'égard des conditions dans lesquelles la démocratie doit se réaliser, c'est-à-dire

(1) *La rénovation scolaire : réalité d'une théorie*, t. 1 : J. PIRSON-LECLERCQ, *Le renoué comme ils le vivent* ; t. 2 : A. PIRSON, *Une scolarité problématique* ; t. 3 : J. PIRSON-LECLERCQ et R. PIRSON, *Réflexions autour d'une recherche*, Bruxelles, Ministère de l'Education nationale, Organisation des études, 1979.

fondamentalement une connaissance du milieu humain, tant immédiat que médiat, et la maîtrise des mécanismes qui animent les hommes vivant en société, le tout à partir de l'expérience accumulée par les siècles sans quoi toute velléité d'avenir est promise à l'échec comme le démontrent les échecs enregistrés par bien des modèles issus des cogitations théoriques des technocrates.

Non seulement celles de son peuple, mais aussi les particularités des peuples étrangers avec lesquels il est appelé à vivre sinon à traiter, doivent être connues d'un citoyen d'une démocratie parlementaire digne de ce nom.

Flashes d'information, journaux écrits, parlés et télévisés, reportages, interviews, enquêtes, sondages,... Le citoyen d'une libre démocratie est entraîné quotidiennement dans le fleuve d'une information qu'il ne maîtrise plus. Jamais, sans doute, le décalage n'aura été si grand entre le volume des nouvelles que les techniques de pointe permettent d'amplifier à un rythme accéléré, d'une part, et, d'autre part, la compréhension véritable de cette information diffusée sans relâche par les *mass-media*. A la limite, il ne s'agit plus de *message*, mais de *massage*.

Cette actualité envahissante, pointilliste, tragique, souvent incompréhensible donc absurde, ne laisse guère le choix à ceux qui la subissent : l'angoisse du futur et le refuge dans le rêve (les « paradis artificiels ») ou bien l'indifférence et la politique de l'autruche. Avouez que ces voies sont l'une et l'autre grosses de menaces autoritaires destructrices de la démocratie.

Quel est dans ces conditions le rôle du cours d'histoire dans notre société, celui aussi de l'histoire tout court ?

De tout temps l'homme avide de retrouver ses racines s'est interrogé sur son passé, souvent collectivement à travers ceux qui symbolisaient le groupe : divinités et souverains, plus tard individuellement à mesure que s'éparpillèrent les éléments du groupe ; phénomène toujours en cours actuellement. L'histoire dans ses diverses formes est née de cette interrogation. Champ d'investigation sans cesse élargi par les apports successifs de toutes les sciences humaines, le domaine de l'histoire embrasse toutes les civilisations en tant que culture : l'évolution lente ou rapide de celles-ci, leurs relations profondes ou superficielles, leurs structures fondamentales et les événements qui les ont infléchies. Oui, l'histoire relève les interrogations de ces sociétés et les réponses qu'elles ont tenté, parfois à grand peine, d'y apporter, avec leurs aspects positifs et leurs aspects négatifs. Quelle prodigieuse somme d'expériences, quelle richesse de données pour qui désire comprendre le monde et *a fortiori* pour qui prétend gouverner. Tout citoyen n'est-il pas dans ce cas ?

Dans cette perspective, l'étude des sociétés contemporaines s'inscrit dans l'évolution générale de l'humanité, les barrières chronologiques perdent leur caractère artificiel : le passé éclaire et vivifie le présent qui retrouve quant à lui ses sources avec leurs erreurs de parcours, comme avec leurs performances. L'histoire apporte alors au citoyen sinon des réponses définitives ou des certitudes, et encore moins des modèles, mais des tentatives d'explication, des méthodes d'analyse, un esprit critique globalisé *in vivo*, c'est-à-dire dans un cadre de référence qui lui permettent de se situer dans le monde où il vit. L'histoire fournit les repères nécessaires à la définition de l'itinéraire humain. Contenu et méthode, indissolublement associés, concourent à cette entreprise et les exigences

rigoureuses de la démarche historique contribuent de façon décisive à la formation et à l'éducation des futurs adultes en développant chez eux :

- le goût de l'authenticité par le recours aux sources ;
- la recherche de la vérité par la confrontation critique de tous les témoignages et par la remise en question des « vérités établies » ;
- le sens du relatif, par la volonté de comprendre la complexité des phénomènes par l'analyse de leurs différentes composantes : démographiques, politiques, économiques, sociales, culturelles, idéologiques, ... ;
- le souci de mesurer le temps et l'espace, de percevoir le décalage entre les mouvements lents de l'histoire et la fulgurance de l'événement immédiat, spectaculaire mais fugitif, d'analyser les retombées lointaines, parfois imprévues du passé : chassez le naturel, il revient au galop, dit la sagesse populaire ;
- le désir de comprendre les sociétés, proches et lointaines, différentes par leurs cultures, leurs traditions et pourtant si proches dans leur humanité : attitude tolérante sans laquelle il n'y a pas de véritable connaissance donc d'estime.

Si le cours d'histoire peut paraître ambitieux, c'est que l'enjeu est vaste et courtes les vues des spécialistes parcellisés.

Si, en théorie, l'obligation scolaire est toujours déterminée par la loi de 1914, la démocratisation des études a permis, depuis une vingtaine d'années, l'augmentation spectaculaire du nombre d'élèves suivant, bien au-delà de quatorze ans, les cours de l'enseignement secondaire général, technique, professionnel et artistique. La tâche des enseignants s'est alourdie et enrichie tout à la fois. Quel que soit le type d'école où ils exercent leurs fonctions, une tâche commune s'impose aux professeurs d'histoire : la formation civique de *tous ces futurs adultes* que sont leurs élèves, sur la base commune la plus large, ce qui est loin d'être le cas actuellement, pas plus que cela n'a été le cas par le passé si l'on considère les structures différentes et les objectifs de l'enseignement général d'une part, de l'enseignement technique et professionnel de l'autre.

Demain, qu'ils viennent de l'un ou de l'autre de ces enseignements, ces jeunes citoyens exerceront leur droit de vote aux niveaux communal, national, international, dans le cadre d'un système démocratique et parlementaire. Entraînés dans le tourbillon d'une information qui les matraque, il n'est pas sûr qu'ils mesurent pleinement le poids de leur engagement futur, leur responsabilité face à eux-mêmes ni, et surtout, face à la société dont ils auront en main le destin.

Il est dit que l'histoire ne repasse jamais les plats. D'aucuns en concluent un peu hâtivement, comme on se débarrasse d'un cadavre, qu'il faut éliminer l'enseignement de l'histoire, d'autant plus que les peuples tirent rarement leçon du passé. Mais comment l'humanité pourrait-elle encore subsister si, à force d'erreurs, elle n'avait pas jusqu'ici, mais à quel prix, trouvé solution à ses problèmes ? Le vrai progrès ne consisterait-il pas à connaître ces erreurs et le prix payé, pour mieux les éviter ? Nous ne pouvons, en effet, pas taire ni laisser ignorer les grands soubresauts qui, dans tous les domaines, ont conditionné le XX^e siècle.

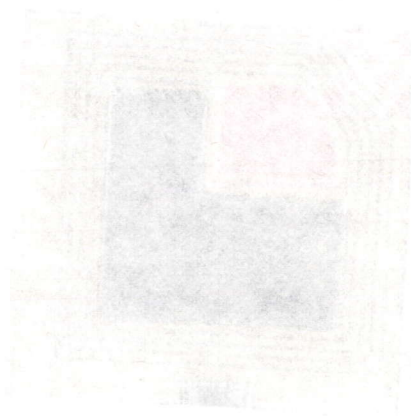
Or, le programme des deux années du degré de détermination de l'enseignement secondaire de type I porte dans les établissements de l'Etat sur l'histoire de Notre Temps, c'est-à-dire du XX^e siècle dans ses diverses composantes appuyées

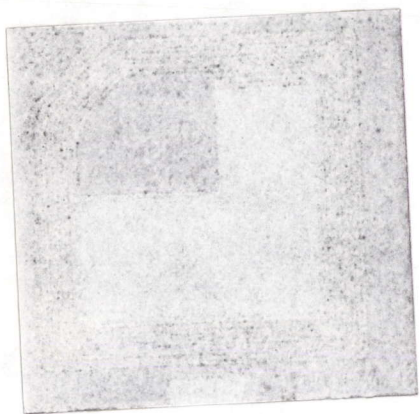
sur tous les antécédents nécessaires à leur compréhension. On ne peut pas davantage ouvrir la porte à une bonne formation civique nationale et internationale. Toutefois pour que le cours satisfasse, ce qui n'est pas le cas actuellement avec une période, il serait nécessaire que deux périodes hebdomadaires au moins lui soient consacrées à titre obligatoire pour tout le monde, et que les classes soient dédoublées à partir de 25 élèves et non de 32 comme c'est actuellement le cas, ou que les périodes actuellement consacrées à l'histoire et aux sciences sociales dans la formation commune soient confiées à un seul professeur historien avec licence de constituer un programme unique couvrant les deux périodes ainsi rassemblées.

A ce prix, nos enfants pourront considérer l'avenir avec plus de confiance et nos traditions démocratiques pourraient, enfin, trouver leur accomplissement humaniste et humanitaire.

Francine FAITE-NAGELS,
Danièle GRUSELIN-LECLERCQ,
René VAN SANTBERGEN,
Décembre 1979

INFORMATION SCIENTIFIQUE





POUR UNE AUTRE HISTOIRE

ÉLÉMENTS D'UNE THÉORIE DE LA TRACE

DEUXIÈME PARTIE : PRATIQUES DE RUPTURE ET DE TRANSFORMATION

Les éléments d'une théorie de l'histoire qu'on vient d'exposer⁽¹⁾ sont le résultat d'un ensemble d'explorations qu'il s'agit d'évoquer maintenant. A mes yeux, cette évocation devrait remplir une triple fonction : éclairer les procédures de validation des éléments de la théorie, en illustrer les possibilités d'application et souligner l'indispensable alternance de la réflexion théorisante et de la vérification expérimentale. Réalisées dans le cadre d'une utopie historienne pratiquée, ces explorations sont en fait des pratiques de rupture et de transformation par rapport à un état d'effacement social des historiens et de désuétude de leur science. Les raisons de l'effacement et de la désuétude tiennent à ce que les pratiques historiennes actuelles s'inspirent de modèles et de propos élaborés dans et pour des contextes révolus et dépassés. Il s'agit donc de rompre avec ces pratiques et d'en instaurer de nouvelles, adaptées aux besoins de notre temps.

Voici comment, depuis une dizaine d'années, on a tenté au sein du *Groupe Clio 70*, de vivre ruptures et transformations.

2.1. Deux hypothèses de rupture : détextualiser et déscolariser l'histoire

Toute science, — et davantage encore celles qui se prétendent humaines, — doit être élaborée par et pour la société au sein de laquelle on la pratique.

L'histoire telle qu'on l'enseigne dans les écoles et les universités, celle qu'on élabore et pratique dans les milieux académiques et scientifiques, n'est plus ou pas encore tout à fait fille de son temps. Elle demeure, tant dans sa formulation théorique que dans ses applications, celle qui fut mise au point, de façon magistrale d'ailleurs, au XVII^e et dans le dernier tiers du XIX^e siècle. Conçue, théorisée et pratiquée par des hommes d'écriture, à partir de textes, pour le livre et pour l'école, l'histoire scientifique continue d'être fondamentalement marquée par la prépondérance scriptuaire et la clôture scolaire.

(1) Voir *Cahiers de Clio*, n° 60, pp. 13-23.

2.11. Ainsi, la pratique historique ne serait que textuelle

Pas de textes, pas d'histoire. Les traces matérielles aux archéologues. L'information iconographique aux historiens d'art. L'oral et le gestuel aux folkloristes et aux ethnologues.

De même, la critique historique. Mise au point au XVII^e et améliorée à la fin du XIX^e siècle comme technique d'interprétation des sources écrites, elle serait essentiellement philologie et logique scholastique, mâtinée de procédures pour juges d'instruction. Et sans réelle efficacité pour tout ce qui est information vivante. L'expérience d'actualisation de la critique historique tentée au sein de l'*Association des Informataires* (groupant, vers les années '70, les consommateurs de l'information, sur le modèle des groupements de consommateurs de choses matérielles), l'a prouvé : même transposée et adaptée, la critique historique se révèle non pertinente pour l'évaluation et la « critique » de l'information quotidienne vivante, celle notamment de la radio et de la télévision.

Quant aux produits du traitement critique, ils ne seraient destinés qu'à des opérations écrites et des récits livresques, tout au plus ornés de leurs illustrations.

2.12. Conçue par et pour l'écriture, l'histoire classique l'est aussi par et pour l'école

Pour sa formation universitaire, l'historien est, en même temps que le philologue et quelquefois le moraliste, incorporé aux facultés de lettres. En Belgique notamment, celles-ci ont eu, et ont encore dans une certaine mesure, l'exclusivité de la formation enseignante pour le secondaire supérieur. Se constituer et s'enraciner dans une faculté à dominante pédagogique marque profondément une science, sa pratique, son initiation.

De même que la pratiquer, l'enseigner et la promouvoir dans la mesure seulement où elle peut servir à l'école. Une matière qui ne s'enseigne qu'à l'école et pour l'école seulement, sans utilité extra-scolaire, risque fort d'être une matière morte parce que n'ayant pas cours dans la vie culturelle et sociale vivante et dynamique.

2.13. L'histoire est aussi élaborée pour les historiens, c'est-à-dire pour elle-même

Ce qui implique, notamment au niveau communicationnel, que ses praticiens observent un rituel, un langage, une démarche propres à un milieu clos. Thèmes tabous, techniques exclues, innovations interdites. Clôture du langage et minimalisation de l'effort de communication, d'explicitation, d'adaptation aux capacités et aux possibilités de compréhension de ceux qui sont hors-circuit, les non-initiés. L'implicite finit par l'emporter et par ne plus faire l'objet de vérification et d'amélioration. Le texte n'est plus tissé que de ce qui est différent du supposé connu ; il se contracte au point de devenir schématique, cérébral, à la limite du lisible. Le territoire est progressivement travaillé par une anesthésie à l'utilité sociale de ce qui y est entrepris.

2.14. *En dehors du circuit scolaire et du circuit fermé, les historiens n'ont pas de préoccupation systématique de fonction sociale, ni, par conséquent, de communication*

On ne comprend que mieux pourquoi leur territoire et la signification sociale de ce qu'ils y pratiquent, se rétrécissent singulièrement. Prépondérance scripturaire, clôture scolaire : la double impasse avec laquelle il importe de rompre.

Les historiens, — ainsi que la plupart des tenants des sciences humaines traditionnelles d'ailleurs, — avaient pris l'habitude, depuis plusieurs générations, d'ignorer les lieux et les temps autres que scolaires. Ils doivent désormais y être attentifs, de même qu'aux *medias* autres que le livre et à leurs autres écritures. Et les intégrer dans leur champ de visée et d'action.

D'autres publics, d'autres supports pour les atteindre. Tout cela, dira-t-on, n'est qu'affaire de vulgarisation, de divulgation. Un homme de science n'a pas à en avoir cure. La substance même de sa science n'est pas en jeu. Elle est suffisamment fondamentale pour se défendre par sa pure pratique. Et pourtant, personne ne peut contester sérieusement ceci : il n'y a pas de savoir sans communication, pas de science humaine sans destinataires. Une science humaine, et sans doute toute science, de l'homme comme de la matière, ne peut se développer coupée de sa consommation ou, si l'on préfère, de ses destinataires, de sa fonction sociale. Sans finalité sociale, pas de science humaine. Sans communication, pas de finalité sociale. La phase communicationnelle influe sur les autres phases de la pratique historique. Il faut en tenir compte et explorer ce qui en résulte pour l'histoire comme science et comme pratique scientifique.

2.2. **Parcours de transformation : expériences et réalisations du Groupe Clio 70**

Depuis septembre 1970, une équipe d'historiens de l'Université de Louvain tente d'explicitier les exigences et les interférences de la détextualisation et de la déscolarisation de l'histoire.

2.21. *Le Groupe Clio 70*

Il rassemble en permanence une douzaine d'historiens qui se proposent de vivre une utopie historique, pratiquée comme alternative à l'institution historique classique.

L'utopie du groupe, qui s'explicita progressivement au fur et à mesure des réunions mensuelles, vise une histoire pour tous, élaborée par des équipes, dans la liberté la plus grande en ce qui concerne le choix, la conception et le traitement de l'objet de ses pratiques.

Une *histoire pour tous*, à la portée de tous ceux qui désireraient aboutir au sens des traces. Histoire des dominants mais aussi des dominés. Surtout des dominés parce qu'à peu près tout reste encore à faire pour cette histoire-là. En effet, l'histoire du peuple et de l'homme quelconque a compté si peu jusqu'ici. A croire que les humbles et les modestes n'ont pas travaillé ni souffert. Et que n'ayant rien fait, ils n'auraient pas à s'en souvenir et n'auraient donc pas

d'histoire. Le groupe veut contribuer à tirer du non-être historique et à rendre à la mémoire, les gestes, les réalités des hommes de tous les jours. Une *histoire élaborée en équipes*. Des équipes non pas accidentelles et rassemblées au hasard pour une tâche soudainement proposée. Mais des équipes soigneusement rôdées et articulées, constituées de compagnons de travail authentiques, capables de s'associer à d'autres équipes pour mener à bien des tâches précises, du ressort de leurs compétences. Une *pratique historienne librement vécue*. Dans un premier temps du moins, les membres du groupe décidèrent de ne pas vivre du produit de leur activité : celle-ci serait supplémentaire par rapport à leur pratique professionnelle principale, source de leurs moyens de subsistance. Pendant des années, ils travaillèrent le soir et la nuit, le samedi et le dimanche, durant les vacances. Et investirent l'essentiel des revenus de leurs productions dans la mise en place d'une infrastructure administrative, audio-visuelle et d'archivage. Il est vrai que jusqu'il n'y a guère (avec la médiathèque en juillet 1978), le groupe ne disposait que des moyens qu'il se donnait. Car, à l'origine, il décida d'intégrer le concept d'*auto-financement* et de *refus de la gratuité*. Les produits progressifs d'une action comme moyens de cette action ; l'acquisition de ceux-ci comme vérification progressive de la vérité sociale de cette action. Ne pas chercher à éviter la sanction économique d'une réalisation mais la considérer comme évaluation de son utilité sociale réelle. Renoncer à la gratuité comme alibi qui permet d'échapper à la sanction sociale et à l'interrogation sur l'utilité de ce que l'on fait. Refuser aussi de vivre dans une relation de dépendance faite de subsides et de crédits distribués sans contrepartie de productivité et d'efficacité : voir plutôt dans les subsides la source possible d'une anesthésie aux appels et aux attentes de la société.

Les premiers temps furent consacrés à la réflexion théorique, à la mise sur pied d'une équipe, à la prospection de possibilités d'insertion et d'action. Bien que constitué d'universitaires, le groupe ne décida de son insertion dans l'université qu'au terme d'un large examen des possibilités d'insertion auprès d'autres instances scientifiques, culturelles, idéologiques, professionnelles (syndicats, partis, centres culturels et sociaux, etc.). L'enquête lui donna la conviction que l'université, sans être parfaite, donnait les meilleures, sinon les seules garanties indispensables à la liberté intellectuelle, à la recherche et à l'insertion scientifiques. Puis le groupe décida de passer à l'action et d'insérer celle-ci dans l'Université de Louvain, mais en s'établissant sur sa marge.

Il mena d'abord des actions ponctuelles et sectorielles, encore bien timides et fort modestes. Car il fallait qu'elles fussent à la portée des effectifs et des moyens qui étaient maigres et nourris de suppléments : partant les mains vides, démunis de crédit social et financier, le groupe tenta de saisir au passage les occasions qui se présentaient et étaient susceptibles d'entrer dans le cadre de ses expérimentations et de ses visées. Ce furent des moments d'affrontement, exigeants mais salutaires, avec la réalité quotidienne. Le groupe commença par prendre une part active à la préparation d'un *symposium* qui se tiendrait en septembre 1972 à Louvain sur *La religion dans les manuels d'histoire utilisés par les pays membres du Conseil de l'Europe*. Il réalisa, en un temps record, un volumineux dossier qui servit de base aux travaux du colloque. Cette réalisation le mit en présence des exigences psychologiques et intellectuelles d'un réel travail d'équipe ; elle lui permit

également d'embrasser, d'un coup d'œil global, le marché de l'information historique pour le réseau scolaire secondaire en Europe occidentale. Un peu auparavant, un des membres du groupe avait été pressenti pour prendre en charge le voyage annuel d'études que, depuis 1949, le professeur Léopold Génicot organisait pour les professeurs, étudiants et diplômés du département d'histoire. Le groupe décida d'intégrer cette activité dans ses expérimentations : on étudierait sur le terrain les formules et les pratiques de *voyage culturel*. Lors du voyage à Compostelle se constitua une *équipe audio-visuelle* qui fit une première expérience en réalisant un montage sur *Les chemins de St-Jacques*. A partir des diapositives réalisées au cours du voyage par l'équipe et les autres membres du groupe itinérant, on construisit un récit audio-visuel qui fut présenté pour la première fois en décembre 1973. Le groupe eut également l'occasion de collaborer avec le *Commissariat Général au Tourisme* qui le chargea de constituer les *dossiers de presse* pour sa campagne sur les *abbayes* en 1973, sur le *folklore* en 1974, sur les *cathédrales* et les *hôtels de ville* en 1975. Ainsi il put expérimenter les exigences de commandes qui devaient être réalisées avec un respect intransigeant des délais prévus et les impératifs de compétitivité (efficacité et rapidité d'exécution) d'un marché de la production culturelle caractérisée par des délais courts. Au cours de ces campagnes, le groupe publia plusieurs livres, dont deux sur les abbayes et un sur le folklore de Belgique. Ce fut, pour lui, l'occasion de s'insérer dans le monde de la production, de l'édition et de la diffusion du livre. Avec ses exigences commerciales, ses possibilités et ses limitations techniques ; ses frustrations liées à la nécessité d'aller à l'essentiel (et donc de choisir et de renoncer à l'exhaustivité) et d'aller vite (avec les risques inévitables d'approximations et d'erreurs). La préparation de la célébration du 550^e anniversaire de la fondation de l'Université de Louvain (1425) fut l'occasion d'expérimenter la mise en place d'une iconothèque destinée à illustrer un livre collectif sur le propos. C'est à partir de ce corpus iconographique que plusieurs équipes réalisèrent des montages audio-visuels sur l'histoire de l'université ; une série d'articles destinés à familiariser les *Amis de l'Université de Louvain* avec les moments forts et les quotidiennetés de l'*U.C.L.* ; et des séances d'animation historique, au profit de la communauté universitaire, par voie de programmes vidéos et de programmes d'archives sonores.

Le parcours de cet itinéraire de pratiques ponctuelles et occasionnelles révéla progressivement le besoin d'infrastructures et de structures permanentes. Il fallait des locaux où l'on assurerait une permanence ; où l'on disposerait d'un module administratif ; où pourraient se dérouler les réunions de travail et de concertation de plus en plus fréquentes et jusque là tenues au domicile privé d'un des membres ; où l'on mettrait en place l'outillage heuristique et technique acquis pas à pas ; où l'on pourrait poursuivre certaines recherches fondamentales indispensables. André Sempoux, à l'époque doyen de la Faculté de philosophie et lettres, proposa le dernier étage, les greniers et les caves d'une maison bourgeoise occupée par certains centres facultaires ; l'université les fit aménager de façon remarquable. Quant aux structures, elles prirent la forme de centres, dont il sera question plus loin : *Centre d'histoire de l'écriture* en 1971 ; *Centre de documentation sur l'histoire de l'université* en 1974 ; *Centre de recherches sur la communication en histoire* en 1975 ; *Médiathèque scientifique d'histoire* en 1978.

La composition du groupe et son évolution révèlent une grande mobilité. Autour d'un noyau constant d'une douzaine de membres, une trentaine d'adhérents temporaires, jusqu'ici. Ceux-ci observent la vie du groupe durant un certain temps et participent à certaines actions. Puis décident de ne pas s'y fixer plus longtemps. Pour des raisons personnelles, familiales ou professionnelles. Ou pour des raisons de dynamique de groupe : incompatibilité avec ce qui est requis par la vie collective ; avec le rythme de travail parfois exigeant ; avec les options idéologiques ou scientifiques ; avec les conceptions du président-fondateur, actuellement le seul à subsister d'un noyau originaire dont les membres persèverent, en moyenne, durant six à sept ans.

Aujourd'hui, le *Groupe Clio 70* rassemble les responsables des secteurs d'activité des divers centres. Il fonctionne comme entité d'évaluation, d'animation et de prospective. Il compte de plus en plus de membres qui tirent l'essentiel de leurs moyens de subsistance des revenus des productions et des actions des divers centres qu'ils animent et gèrent. Le remplacement du groupe des pionniers par une équipe nouvelle, — pour la plupart des hommes et des femmes d'une nouvelle génération et davantage préoccupés de technicité, — coïncide pratiquement avec la phase de récupération par l'université de l'utopie originaire conçue et élaborée en marge d'elle. De la récupération de l'utopie originaire comme preuve de sa fécondité.

1.22. Le Centre d'histoire de l'écriture (C.H.E.C.)

Il fut la première structure institutionnalisée mise en place par le *Groupe Clio 70*. Agréé par le Conseil académique de l'Université de Louvain en novembre 1971, il fut rattaché organiquement à la Faculté de philosophie et lettres. C'est à partir de lui qu'en 1973, fut conçu un centre interuniversitaire auquel sont associées les Universités de Gand, de Bruxelles et de Liège, les Archives générales du Royaume et la Bibliothèque Albertine.

Dans l'esprit du groupe, le C.H.E.C. est une cellule de recherche fondamentale préoccupée d'explorer un secteur fondamental de notre civilisation et de notre culture occidentales : le secteur de la trace écrite.

Le C.H.E.C. de Louvain vise, à moyen terme, l'élaboration d'une histoire de l'écriture en Occident, en tant que pratique de production, d'utilisation et de conservation de l'écrit.

En vue de rassembler les matériaux indispensables à cette histoire, il réalise une iconothèque qui accueille les informations relatives à la physiologie, la psychologie et la sociologie de l'inscription, de la lecture et de la conservation de l'écrit.

Cette iconothèque compte, pour le moment, une dizaine de milliers de documents iconographiques (diapositives et photographies). Elle bénéficie d'un subside important du Fonds national de la recherche fondamentale collective.

2.23. Le Centre de recherches sur la communication en histoire (C.R.C.H.)

Au terme de quatre années d'expérimentation en matière communicative, le groupe proposa, en janvier 1974, au Département d'histoire et à la Faculté de philosophie et lettres de l'Université de Louvain, un programme qui

serait le cadre systématisé à l'intérieur duquel il poursuivrait ses recherches sur la communication historique tout en s'ouvrant et en mettant ses moyens et ses actions à la disposition de ceux qui souhaiteraient y participer et en bénéficier. Le Centre de recherches sur la Communication en Histoire (C.R.C.H.) fut agréé par le Conseil académique en mai 1974.

Le C.R.C.H. promeut, au sein de l'Université, un ensemble de recherches et de pratiques sur la communication de l'histoire considérée comme re-présentation, comme restitution au présent. L'information historique se réfère, en effet, à une réalité révolue. Introduire cette réalité dans le processus de communication revient notamment à la re-présenter, à la rendre à nouveau présente. La pratique de communication est considérée comme une des opérations intervenant dans l'élaboration du savoir historique, au même titre que la problématique ou l'heuristique, par exemple. Assurée par les *medias* contemporains et pour une culture de masse, elle a des incidences sur la recherche fondamentale en histoire et comporte des exigences techniques. Incidences et exigences sont examinées systématiquement au cours des expériences et des explorations menées par le centre.

Recherches et pratiques, assumées par des chercheurs libres, sont axées sur la production de l'écrit, le montage audio-visuel, l'organisation de voyages culturels, l'animation d'histoire locale et régionale et l'élaboration d'un centre de documentation groupant iconothèque (diathèque, photothèque, filmothèque, vidéothèque), phonothèque et bibliothèque. Ces recherches s'organisent en six secteurs : l'écrit, l'image, le son, la corporalisation, la trace et son contexte ; un sixième secteur est commun et concerne l'initiation et la réflexion théorique sur les pratiques historiques et sur la communication appliquée à l'histoire. Chaque secteur comporte un laboratoire de recherche et de production ; des séminaires organisés avec des producteurs extra-universitaires ; des séminaires résidentiels ; des cours choisis dans le programme des facultés de sciences humaines. Le centre est ouvert en permanence et accessible à tous. Ses activités s'exercent dans un ensemble de locaux communs, avec une unité administrative, un laboratoire audio-visuel, les diverses thèques, des locaux de travail individuel et collectif.

Le centre propose, en même temps que des programmes de recherche fondamentale et appliquée, un programme d'initiation visant à former des diplômés de sciences humaines à d'autres métiers que celui d'enseignant. Il délivre un diplôme de communication en histoire. Le programme de ce diplôme couvre les diverses pratiques de communication par les *medias* contemporains. Il consiste en un ensemble de cours (dont une grande partie peut être choisie comme cours à option pour la licence principale), de séminaires résidentiels, de deux travaux de laboratoire et d'un travail de fin d'études. Les initiations aux théories générales sont imposées à tous les candidats. Ce sont des cours qui portent sur l'anthropologie, l'histoire, la communication, l'opinion et la consommation, la culture extra-scolaire. Les initiations aux théories appliquées, techniques et pratiques de communication sont réparties suivant les secteurs. Séminaires et laboratoires se situent en fin d'après-midi, le soir ou durant le week-end, afin de pouvoir faire appel aux professionnels et aux praticiens du monde extra-universitaire. De façon aussi à ne pas encombrer les horaires donnant accès aux diplômes légaux. Les séminaires résidentiels consistent en des rencontres-débats *in situ* au cours

desquels les candidats ont l'occasion de s'entretenir avec des spécialistes et des praticiens du thème traité. Ils durent un ou deux jours et se situent durant les week-ends. Au cours des travaux de laboratoire, un ou plusieurs spécialistes réalisent avec les candidats un projet précis et concret. Ces travaux s'étalent sur plusieurs séances qui se situent dans la fin de l'après-midi ou dans la soirée. Le candidat introduit un rapport au terme de chacun des séminaires et des travaux de laboratoire. Le travail de fin d'études doit prouver que le récipiendaire est capable de pratiquer la communication en histoire, en collaboration avec les techniciens des *medias* pour lesquels il a choisi de se qualifier, et d'atteindre efficacement les destinataires auxquels il a décidé de s'adresser. Ce travail ne peut être en aucune façon un artifice ou une fiction de pratique : il doit être une réalisation pratiquée dans un milieu concret extra-universitaire. Il sera évalué sur des modalités de réalisation et ses effets réels, par un jury. Ce jury sera présidé par le responsable du C.R.C.H. et composé de tous ceux qui ont participé à l'initiation du récipiendaire ; le président du Département d'histoire en fait partie de droit. Le programme peut être suivi en même temps que les études de licence. Il s'étale sur au moins deux ans et est sanctionné par un diplôme délivré par le Département d'histoire. Il est conçu et organisé de façon à ce que ceux qui souhaitent le pratiquer, puissent, par ailleurs, poursuivre une activité principale éventuellement extra-universitaire.

2.24. *Le Centre de documentation sur l'histoire de l'Université de Louvain (C.H.U.L.)*

Créé au cours des expériences réalisées dans le cadre de la célébration du 550^e anniversaire de la création de l'Université de Louvain (1425), le Centre de documentation sur l'Histoire de l'Université de Louvain (C.H.U.L.) fut chargé, en novembre 1974, d'organiser les archives audio-visuelles de l'université.

Dans le projet global du *Groupe Clio 70*, le C.H.U.L. a une fonction et une signification opératoires : il est le laboratoire où le groupe expérimente ses théories et ses projets généraux en les appliquant à la communauté et à l'environnement dans lesquels il s'insère directement. En d'autres termes, plus triviaux : avec le C.H.U.L., le groupe « commence par balayer devant sa propre porte ».

Le C.H.U.L. procède, dans le secteur audio-visuel, à un archivage prospectif de ce qui concerne l'histoire de l'université. Il veille à fixer, par la bande magnétique, la photographie et le film, les événements significatifs de la vie universitaire quotidienne et académique à Louvain-la-Neuve et à Louvain-en-Woluwe. Il collecte aussi les documents audio-visuels qui rendent compte de la vie de l'université hors du site. Il procède à un archivage systématique de ces traces.

Le C.H.U.L. procède aussi à un archivage audio-visuel plus classique en collectant ce qui, dans les collections privées, subsiste comme archives audio-visuelles concernant l'histoire de l'université. Ainsi, il mène des enquêtes systématiques. Auprès des agences de presse et des firmes productrices d'archives d'actualité. Auprès des familles qui ont compté ou comptent des membres formés à l'université : il organise régulièrement, à ce propos, des campagnes de sensibilisation auprès des diplômés sortis de l'*Alma Mater* en collaboration avec les *Amis de l'Université de Louvain* (A.U.L.). Il se refuse systématiquement à toute espèce de démarche d'appropriation de ces archives privées ; il engage plutôt les détenteurs de celles-ci à en assurer eux-mêmes, éventuellement à en améliorer,

la conservation. Il veille essentiellement à reproduire les archives privées repérées et classe les reproductions photographiques, filmées et sonores, dans une médiathèque. Ce qui a l'avantage d'assurer la conservation des traces privées en les reproduisant et de favoriser l'étude scientifique de celles-ci en les rassemblant.

Le C.H.U.L. veille également à participer aux événements culturels de la communauté universitaire en y assumant la fonction historienne sous forme d'animations et de pratiques d'information spécifiques.

2.25. *La médiathèque scientifique d'histoire (M.E.S.H.)*

Le Fonds du développement scientifique (F.D.S.) de l'Université de Louvain a consenti, en juillet 1978, une aide importante au C.R.C.H. en vue d'élaborer une Médiathèque scientifique d'histoire (M.E.S.H.).

Il s'agit de procéder, par étapes successives, à l'élaboration d'une médiathèque scientifique dans un secteur des sciences humaines traditionnelles. Dans le contexte culturel actuel, l'écrit a perdu sa prédominance ; il n'est plus qu'un des supports de communication parmi d'autres medias. Il importe donc, — et c'est urgent —, de doter ces sciences humaines traditionnelles d'une infrastructure logistique adaptée aux *medias* contemporains. Ainsi, élaborer des médiathèques scientifiques de même importance et d'efficacité égale aux bibliothèques scientifiques en place depuis des générations. Projet vaste et de longue haleine, qu'il n'est pas souhaitable de mettre en place d'un coup. Il faut, pour le réaliser, prévoir des étapes exploratoires et expérimentales, portant sur un ou plusieurs secteurs précis. Puis construire une infrastructure générale, fruit de recherches et d'expérimentations sectorielles concrètes.

La M.E.S.H. se propose d'entamer l'exploration et l'expérimentation dans un secteur précis : celui de l'histoire, et plus particulièrement de l'histoire religieuse, culturelle et quotidienne. Mais avant même de réaliser cette médiathèque en termes de contenu, il importe de mettre au point un modèle de médiathèque scientifique et de procéder à la formation de médiathécaires compétents. Le C.R.C.H. conçoit à titre d'hypothèse une médiathèque articulée de la façon suivante :

1. un secteur image statique (photothèque et diathèque),
2. un secteur image dynamique (filmothèque et vidéothèque),
3. un secteur son (discothèque, cassettothèque et bandothèque).

Il s'agit donc de réaliser une infrastructure susceptible d'accueillir ces trois secteurs, de procéder à la formation de trois médiathécaires, un par secteur, et enfin, d'entreprendre la collecte des matériaux correspondant à ces trois secteurs et couvrant les thèmes retenus.

Le C.R.C.H. vient d'entamer l'expérience. Il se donne trois ans pour proposer un modèle d'infrastructure et de fonctionnement.

2.26 *Les moyens audio-visuels*

Signalons encore, pour terminer, que le *Groupe Clio 70* s'est doté depuis 1974, d'un laboratoire axé sur la production et l'exploitation du montage audio-visuel par recours aux techniques du fondu-enchaîné. Et qu'il dispose d'une unité de gestion réglant les problèmes de fonctionnement interne et de production de ses divers centres et de leurs secteurs.

3.1. Pour une information complémentaire sur la théorie

Je n'ai pu qu'aborder sommairement la plupart des thèses et des propositions articulées sur le thème ici en cause. Le lecteur trouvera des formulations et des argumentations plus détaillées dans ce qui suit :

Sémiologie paléographique et histoire de l'écriture, dans *Scriptorium*, t. 29, p. 175 et sv., 1975.

L'histoire religieuse aujourd'hui. Réflexions théoriques sur son actualisation à l'occasion d'une enquête sur la religion dans les manuels d'histoire, dans *Lumen Vitae*, t. 30, p. 1 et sv., 1975.

Histoire et culture. Une expérience d'université ouverte et d'éducation permanente dans le secteur des sciences humaines traditionnelles : le Centre de recherches sur la communication en histoire de l'Université catholique de Louvain, dans *Petite mosaïque culturelle*, coll. « Education permanente », n° 1, Bruxelles, Labor, 1976.

Le concept d'origine dans la pratique historique, dans *Documentation d'anthropologie*, cahier 2, p. 10 et sv., 1976.

Les sciences humaines traditionnelles face au leadership culturel : Initiative culturelle et maîtrise des supports de communication, dans *Dossiers du C.A.C.E.F.*, n°s 58-59, p. 52 et sv., mai-juin 1978.

Quelques propositions concernant l'imaginaire historien, dans *Documentation d'anthropologie*, cahier 13, p. 1 et sv., 1978.

Pratique historique et vie quotidienne demain, dans *L'avenir culturel de la communauté française de Belgique*, Charleroi, Institut Jules Destrée, p. 37 et sv., 1979.

Quotidienneté et vie matérielle en milieu monastique au moyen âge. Problématique et modèle d'analyse, dans les *Actes du congrès tenu à Krems* (Autriche), le 18/9/1978, par l'Institut für mittelalterliche Realienkunde Oesterreichs, sur le thème : *Klösterliche Sachkultur des Spätmittelalters*.

3.2. Les réalisations du Groupe Clio 70

3.2.1. Dans le secteur de l'écrit

Les dossiers de presse pour les campagnes de promotion culturelle menées par le Commissariat Général au Tourisme sur les thèmes :

Abbayes et béguinages, 1973 ;

Folklore de Belgique, 1974 ;

Cathédrales et hôtels de ville, 1975 ;

Sept merveilles de Belgique, 1978.

3.22. Dans le secteur de l'image

- Réalisation de deux films sur l'histoire de l'U.C.L. avec la R.T.B.* (Réalisateur : Gérard Loverius) :
Louvain 1425 (16 mm couleur, 470 mètres).
De Leuven à Louvain-la-Neuve (16 mm couleur ; 540 mètres).
- Réalisation de spectacles audio-visuels :
Le chemin de Saint-Jacques, 1973.
De Louvain à Louvain-la-Neuve, 1975.
Les collèges universitaires de Louvain, 1975.
Les cours d'étudiants de l'Université de Louvain sous l'ancien régime, 1975.
Sept objets de métal et de peinture, 1978.
Les fonts baptismaux de Renier de Huy, 1978.
Le trésor du prieuré d'Oignies, 1978.
La châsse Notre-Dame de Nicolas de Verdun, 1978.
Paysage avec la chute d'Icare de Pierre Bruegel, 1978.
L'Agneau Mystique des frères Van Eyck, 1978.
La Descente de Croix de Pierre-Paul Rubens, 1978.
Ecrire au Moyen Age, 1978.
- Réalisation de vidéocassettes d'archives filmées :
Le folklore étudiant à Louvain de 1953 à 1966, 1975 (20').
Le rituel académique à l'Université de Louvain (1951-1975), 1975 (35').

3.23. Dans le secteur commun de l'écrit et l'image

- Abbayes de Belgique*, Difédit, 1973.
- Folklore de Belgique*, Difédit, 1974.
- Abbayes et béguinages*, Artis Historia, 1974-1979, 5 vol.
- U.C.L. 1425. *Séquences de vie universitaire*.
Sept articles parus en 1974-1975, dans *Louvain. Bulletin des Amis de l'Université de Louvain*.
- Sept merveilles de Belgique*, Bruxelles, Elsevier, 1978.

3.24. Dans le secteur du son

- Elaboration des dossiers préparatoires aux *Télé-Mémoires* (R.T.B.) de :
Lode Claes,
August De Schrijver,
Pierre Harmel.
- Archivage systématique d'interviews de témoins de l'histoire de l'Université de Louvain.
- Réalisation de cassettes d'archives sonores :
Paulin Ladeuze (1909-1940), interview et discours (1936-1940) (20').
Honoré Van Waeyenbergh, recteur sous l'occupation (1940-1945) (20').

(*) R.T.B. = Radio Télévision Belge.

L'université de Louvain s'ouvre à l'Europe : Maurice Schumann et Konrad Adenauer, docteurs honoris causa de l'U.C.L., 1958, (27').
Les problèmes du transfert à Louvain-la-Neuve vus en 1968 (27').

- Un disque : *Folklore et rituel étudiants de l'Université Catholique de Louvain. Chants de régionales, de bibitives et de revues étudiantes*, Polydor 2926102.1975.

3.25. Dans le secteur de la trace et son contexte

- Un guide de la région du Centre, axé sur l'archéologie industrielle.
- Des week-ends résidentiels à :
La Louvière et sa région, avec l'équipe d'historiens du Centre Culturel du Hainaut ;
Roisin et la région, avec Achille Bechet et son équipe d'animateurs culturels ;
Bruges, avec l'échevin Van den Abeele et les animateurs culturels de la ville ;
Namur, avec l'architecte Bastin, le chanoine Lanotte et le groupe Namur 80 ;
Virton, la région, le Musée gaumais, avec M. Fouss ;
Saint-Hubert, avec les animateurs culturels du Luxembourg ;
Bruxelles, avec Ph. Roberts-Jones, l'abbé Vanderbist, l'architecte Rome et l'Arau ;
Mons, avec l'abbé Huvelle et l'architecte Barthelemy ;
Tournai, avec le chanoine Cassart, l'échevin Seneca, la Fondation Pasquier-Grenier, l'Association des Guides et la Maison de la Culture.
- Des voyages culturels (*Voyages historiens*)
Compostelle, 1971 ;
Tchécoslovaquie, 1972 ;
Castille, 1973 ;
Toscane et Latium, 1974 ;
Pologne, 1975 ;
Vienne et le baroque autrichien, 1976 ;
l'Angleterre médiévale et industrielle, 1977 ;
la Hongrie hier et aujourd'hui, 1978 ;
Moscou et Léningrad : autre monde, autres villes, 1979.

3. 26. Les rencontres-débats et séminaires du C.R.C.H.

BARTHELEMY J., professeur à l'Université de Mons, *Mons, ville historique. Le problème de l'urbanisation du centre-ville et de l'intégration de l'architecture contemporaine dans les quartiers historiques*, 1975.

BECHET A., directeur du Centre Culturel du Hainaut, *Education permanente et université*, 1974.

- BECHET A. et son équipe d'animateurs culturels pour l'histoire, J. LIEBIN et J. LEFEVRE, *La gestion provinciale de la culture*, 1976.
- BETTE R., documentaliste à la R.T.B., *La conception, la réalisation et la conservation d'émissions télévisées*, 1976.
- BORNÉ A., directeur du Service routier du Touring Club de Belgique, *La gestion, l'intérêt et l'interprétation d'une collection numismatique*, 1975.
- BRUWIER M., vice-recteur de l'Université de Mons, *L'archéologie industrielle en Belgique. Un état de la question*, 1978.
- BURNET A., journaliste au *Soir*, *Le journaliste de la presse écrite et l'histoire*, 1976.
- BURY J., instituteur, collectionneur, historien de la Poste, *Histoire, philathélie et marcophilie*, 1977.
- CABAY R., libraire-conseil, *La section histoire d'une librairie générale*, 1974.
- DELMÉE J.-M., journaliste à la R.T.B., *Le journaliste et l'histoire à la télévision*, 1976.
- DELMÉE J.-M., *Le traitement de l'information télévisée par le journaliste et l'historien*, 1977.
- DELMÉE J.-M., *T.V. et histoire*, 1979.
- DECHAMPS Ph., du Département de Communication Sociale de l'U.C.L., *Expériences et pratiques audio-visuelles au Département de Communication sociale*, 1977.
- DOUTRELOUX A., professeur à l'U.C.L., *Les peuples heureux n'ont pas d'histoire(s). Anthropologie et histoire*, 1975.
- DOUTRELOUX A., *Anthropologie, ethnologie et histoire. Trois approches de l'homme*, 1977.
- DUGNIOLE J., archiviste de la ville d'Ath, directeur des *Annales du Cercle archéologique d'Ath*, *L'historien et la communication historique régionale et locale*, 1976.
- FOUREZ G., professeur aux Facultés N.-D. de Namur, *La vulgarisation scientifique*, 1975.
- GYORY J., directeur du service de presse et des relations publiques du Commissariat général au tourisme, *Histoire et tourisme*, 1974.
- GYORY J., *Le problème du guide touristique*, 1976.
- GIJZEN L., producteur à la B.R.T., *Le film historique*, 1975.
- HAULOT A., Commissaire général au tourisme, *Tourisme, histoire et culture*, 1976.
- HICTER M., directeur général au ministère de la Culture, *Education permanente et pratique historique*, 1978.
- HOUTART F., professeur à l'U.C.L., *La problématique du sociologue et de l'historien*, 1976.

- HUVELLE J., membre de la Commission royale des monuments et sites, *Mons, ville historique. Le problème de l'urbanisation du centre-ville et de l'intégration de l'architecture contemporaine dans les quartiers historiques*, 1975.
- KALICH M., journaliste à la R.T.B., *Les chansons sociales de la province de Liège*, 1975.
- LAURENT J., archiviste aux Archives générales du Royaume à Bruxelles, *L'animation des archives*, 1976.
- LOVERIUS G., réalisateur à la R.T.B., *La conception, la réalisation et la conservation d'émissions télévisées*, 1976.
- LEVAUX M., député du Parti Communiste de Belgique et conseiller communal de Visé, *L'animation d'un site archéologique : le charbonnage de Cheratte*, 1979.
- LUXEN J.-L., chef de cabinet du ministre de la Culture française, *Quelle politique culturelle ?*, 1975.
- MAGERMANS R., éditeur, imprimeur et photgraveur, *L'atelier d'un maître-imprimeur et photgraveur (à Andenne)*, 1976.
- MARTIN J., auteur de bandes dessinées, *La bande dessinée de type historique : Alix*, 1975.
- MORNET M., collectionneur de cartes postales, *Cartophilie et histoire*, 1977.
- OLYFF M., graphiste, *Une expérience lecto-visuelle : le volume d'Elsevier sur Sept Merveilles de Belgique*, 1979.
- PEETERS G., éditeur de livres d'histoire chez Elsevier, *L'illustration de livres d'histoire*, 1978.
- PERSOONS E., archiviste aux Archives générales du Royaume à Bruxelles, *L'animation des archives*, 1976.
- POUPKO J.-P., président de la Commission Culturelle de l'Agglomération bruxelloise, *La place de la pratique historique dans la politique culturelle bruxelloise*, 1979.
- RAYET M., journaliste à la R.T.B., *L'histoire à la radio*, 1976.
- REMY J., professeur à l'U.C.L., *La problématique du sociologue et de l'historien*, 1976.
- SALKIN J., directeur de la Médiathèque de Belgique, *La gestion des moyens audio-visuels en Belgique*, 1975.
- STENGERS J., professeur à l'U.L.B., *Etre historien à la télévision*, 1977.
- THIAM Iba Der, directeur de l'Ecole normale supérieure de l'Université de Dakar, *Tradition orale et histoire africaine*, 1977.
- THIELEN P., directeur de la revue *Galilée*, *La vulgarisation scientifique*, 1975.
- THILL G., professeur aux Facultés N.-D. à Namur, *La vulgarisation scientifique*, 1975.

UGEUX J.-M., directeur des Editions Artis Historia, *Les collections Historia : un exemple particulier de vulgarisation*, 1974.

UGEUX J.-M., *Action culturelle et promotion publicitaire*, 1978.

UYTTERHOEVEN H., collectionneur de cartes postales, *Cartophilie et histoire*, 1977.

VALET G., journaliste à la R.T.B., *Pour un club des sciences humaines*, 1978.

VANDENDRIESSCHE F., instituteur, collectionneur de cartes postales, *Cartophilie et histoire*, 1977.

WATTÉ P., secrétaire du Laboratoire d'anthropologie sociale et culturelle de l'U.C.L., *Les peuples heureux n'ont pas d'histoire(s). Anthropologie et histoire*, 1975.

* * *

Bien qu'à peine esquissées et explorées, les exigences sont particulièrement impressionnantes que postule une histoire actualisée, dynamique, présente dans les pratiques culturelles d'aujourd'hui et de demain.

On peut s'imaginer ce qu'il y a lieu de transformer et de créer. Les habitudes et les conditionnements dont il s'agit de se libérer. Les expérimentations et leurs corollaires, essais et erreurs, découragements et déceptions. Les peines et les labeurs de celui qui est attentif aux besoins, aux sensibilités, aux aptitudes de ses contemporains. Mais aussi la joie de contribuer à l'épanouissement de l'homme.

Il faut passer aux actes sans délai, car l'enjeu est de taille. Si l'on veut que la culture ne soit pas seulement produite dans les arrières-boutiques de la société de consommation, il faut que l'université notamment, et plus particulièrement ses sciences humaines traditionnelles reprennent l'initiative culturelle.

L'histoire est une de ces sciences humaines traditionnelles fondatrices de notre culture occidentale. Avec celle-ci, elle traverse un moment de crise aigüe.

Il appartient aux historiens de relever le défi grâce auquel lui sera restitué, et par elle à notre culture, ce qui lui est actuellement contesté voire dénié : les moyens, les compétences et les agents pour participer activement à la formation et à la libération de l'homme.

Voici donc un impératif culturel urgent : redynamiser la pratique historique, reconstitutive de la continuité, indispensable au projet ; réinvestir sa fonction vitale, comme acte d'identification individuelle et collective, comme pratique d'intelligibilité du réel.

Albert d'HAENENS,
Professeur à l'Université de Louvain-la-Neuve,
Le 21 janvier 1979

HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE, D'HIER À AUJOURD'HUI

DÉVELOPPEMENT ET TRANSFORMATION(1)

La réflexion épistémologique qui est la nôtre impose la nécessité d'une bonne connaissance des méthodes, des contenus, des problèmes, qui sont la matière des sciences sociales, aujourd'hui.

Ces deux articles sur l'histoire et la géographie, — quelle que soit la place de l'enseignant, école normale, école secondaire ou école élémentaire, — ne prétendent évidemment pas résoudre le problème de la formation continuée. Cependant ils nous paraissent constituer une excellente introduction aux efforts personnels de lecture de productions actuelles ; ceux-ci apparaîtront d'ailleurs d'autant plus nécessaires que les moyens de la formation continuée se mettront au niveau des besoins effectifs.

PREMIÈRE PARTIE : L'HISTOIRE

1. L'ÉVOLUTION

1.1. Le scientisme = l'histoire positiviste

Depuis la Renaissance, jusqu'assez loin dans le XIX^e siècle, l'histoire était essentiellement politique, diplomatique, militaire, reconstituant l'évolution des Etats, de leurs gouvernements, des milieux dirigeants essentiellement, et cela de façon aussi complète que précise.

Le récit était ordonné, avec un effort d'explication s'appuyant sur des justifications de type psychologique très élémentaires (caractère des individus, des grands personnages ; tempérament national, mythe, mission d'un peuple ou d'un individu...).

Remise en cause par la réflexion épistémologique contemporaine, l'histoire positiviste constitue une première tentative de rationalisation des démarches de l'historien, par analogie avec les sciences physiques et naturelles. Il s'agit de formuler pour une science historique une définition, un objet, des règles de méthode. Certains éléments, dans un ensemble par ailleurs dépassé, constituent l'amorce d'une authentique réflexion épistémologique.

(1) Nos vifs remerciements à Madame L. MARBEAU et son équipe qui nous a autorisé à publier cet article paru dans *Activités d'éveil (Sciences sociales)*, Bulletin de liaison du cycle élémentaire, n° 17, pp. 9-47, Paris, Institut national de recherche pédagogique, mars 1978.

De cette seconde moitié du XIX^e siècle, datent les règles de la méthode critique pour l'analyse des documents et l'établissement des faits historiques, telle qu'elle fut formulée en France par Charles Langlois et Victor Seignobos (critique interne et critique externe). Ce sont des règles qui peuvent nous apparaître élémentaires, dans la mesure où elles sont aujourd'hui la base de toute recherche sur document :

- identification (datation, localisation dans l'espace, provenance, auteur, nature, distinction entre l'original et ses copies,...) ;
- analyse critique elle-même : analyse des variantes entre l'original et les copies existantes, mise en question et appréciation de la crédibilité d'un témoignage... ;
- refus de se contenter de l'apport du témoin unique et recherche de témoignages complémentaires.

À l'heure actuelle, ces règles, reflet d'une véritable « sacralisation de l'intelligence critique » restent valables pour la recherche historique et même pour d'autres sciences sociales.

Par contre, ne peuvent plus être acceptées les lignes de pensée qui sous-tendent la théorie de l'histoire positiviste :

- *une conception linéaire et limitative de l'histoire*. L'histoire devient une succession de faits, un récit chronologiquement ordonné en fonction de relations simples de cause à conséquence. La tâche de l'historien consiste à reconstituer ces enchaînements chronologiques à partir de l'analyse critique des témoignages devant lesquels il s'efface. Cette tentative de reconstitution du passé s'est révélée particulièrement aisée pour l'histoire politique (trame événementielle), mais totalement inadéquate pour l'histoire sociale (Taine, Renan,...) ;
- *une philosophie déterministe du changement et du devenir humain*. La recherche de ces relations causales simples s'insère dans une vision déterministe, supposant la recherche de lois d'analyse des phénomènes humains aussi rigoureuses que celles des sciences exactes. Cette attitude relève elle-même d'une croyance en la toute puissance de la science, d'une conception linéaire du progrès humain à laquelle comme les autres sciences la science historique devait contribuer.

« La doctrine qui aura suffisamment expliqué l'ensemble du passé, obtiendra inévitablement, par suite de cette seule épreuve, la présidence mentale de l'avenir » (A. Comte).

Arme nationale, remarquable instrument scolaire de formation civique élaboré par le scientisme et la III^e République, l'histoire de Lavisce reste encore celle qui affleure dans les débats pédagogiques de 1977, comme à la conscience des Français...

1.2. Le renouvellement à partir de la première moitié du XX^e siècle

Au moment où se fixe l'enseignement de l'histoire dans nos programmes⁽²⁾, élémentaire et secondaire, de nouvelles exigences apparaissent et relancent la réflexion sur l'histoire dans des perspectives nouvelles, ouvrant la porte aux travaux des historiens contemporains.

(2) Il s'agit des programmes français issus de la réforme Haby.

Ces changements sont les conséquences plus ou moins directes de certains facteurs :

- l'élargissement à l'échelon du monde, de la planète, d'horizons jusque là trop limités au cadre national ou même provincial ;
- la pression de nouvelles idéologies, marxisme, freudisme, qui remettent en question la conception positiviste des Sciences de l'Homme et obligent les historiens à recourir à d'autres systèmes d'explication, à répondre à des questions formulées en termes différents, ou même entièrement nouvelles ;
- une meilleure connaissance des sociétés actuelles ouvrant d'autres perspectives, d'autres interrogations (mutations sociales, politiques, mentales,...).

Quelques dates importantes, qui jalonnent simplement dans le temps des étapes essentielles : l'*Histoire socialiste* de Jaurès, la collection « Evolution de l'Humanité » d'Henri Berr et la revue *Annales d'histoire économique et sociale* fondée en 1929 par Lucien Febvre et Marc Bloch dont les orientations ont été déterminantes.

a. Renouveau et élargissement du champ de l'histoire

Au-delà du politique, le champ de l'histoire est désormais conçu comme illimité et s'étend à toutes les formes, toutes les manifestations d'activité humaine : faits économiques et sociaux d'abord, mais aussi comportements, croyances, faits de mentalités en général. L'intérêt de l'historien ne connaît d'autres limites que celles des lacunes que présentent les sources existantes. Dans ces conditions la perspective pluridisciplinaire apparaît essentielle : les spécialistes des autres sciences humaines deviennent des interlocuteurs indispensables, enrichissant l'histoire de leurs démarches et même de leurs sources, en fonction de ses nouveaux intérêts.

b. Enrichissement du système d'explication

L'élargissement du domaine de l'histoire entraîne la nécessité de recourir à un système d'explication plus solide, dépassant l'exposé des discours, des gestes, des actions observables. L'historien s'interroge par exemple sur les motivations conscientes et inconscientes des individus, mais aussi et surtout sur le poids des réalités collectives (forces sociales, économiques,...) dont les individus sont les porte-paroles, les témoins, les victimes...

Rupture essentielle avec le positivisme, cette démarche d'investigation s'inscrit désormais dans une perspective explicative nécessairement globale où peuvent interférer des problématiques diverses, portant sur des données politiques, mais aussi économiques, sociales, culturelles, psychologiques... Cette variété, reflet de la réalité d'une société, oblige l'historien à prendre en compte une autre conception de la causalité, beaucoup plus riche et complexe que celle qui sous-tendait le déterminisme. A la causalité linéaire se substitue une multicausalité, prenant en compte les réseaux d'interrelations entre les faits, les rapports qui les unissent et permettent d'expliquer les phénomènes les uns par rapport aux autres.

Dans cette perspective, l'apport du courant de réflexion marxiste est incontestable : il conduit les historiens à porter une plus grande attention aux

phénomènes économiques et sociaux jusque là trop négligés. Cependant son influence est à replacer dans l'ensemble du développement des sciences humaines, reponsable du renouvellement et de l'enrichissement de l'image de l'homme (économie politique, sociologie, psychologie sociale et personnelle...).

c. *Affinement de la méthode : la nécessité d'une problématique, indispensable pour faire parler le document*

La simple description critique du document n'apparaît plus suffisante pour faire jaillir la réalité des caractéristiques d'une société passée. La recherche historique repose d'abord sur le choix d'une problématique cohérente, fruit de la réflexion et de l'imagination de l'historien. Sa démarche consiste alors à résoudre une question bien délimitée dans une perspective correspondant effectivement au milieu étudié. Il s'agit bien d'une autre exigence scientifique, complémentaire mais préalable à la méthode critique léguée par le positivisme : formulation d'une hypothèse, recherche documentaire des preuves, reconstitution des éléments de réponse, vérification de l'hypothèse.

Cette orientation s'est révélée essentielle : elle explique en partie les récentes mutations dans le domaine de la connaissance historique. A la compilation critique de la documentation disponible, histoire « achevée », succède une histoire sans cesse enrichie, quand une autre génération d'historiens animés d'un autre esprit formulent des questions nouvelles, recherchent dans le passé de nouveaux objets (développement de l'histoire économique et sociale, intérêt pour les phénomènes de mentalité,...). Ces recherches sont d'ailleurs indissociables de l'orientation générale des autres sciences sociales dont certaines problématiques convergent ou enrichissent celles de l'histoire (psychologie, linguistique, ethnologie,...).

d. *Vers une histoire totale*

C'est le choix vers lequel convergent tous les historiens à l'heure actuelle, dans les voies ouvertes par l'école des *Annales*, *Economies, sociétés, civilisations* (L. Febvre, M. Bloch). Derrière cette apparente unanimité, Robert Mandrou distingue en fait deux orientations dont les implications méthodologiques sont différentes. Pour ce qui nous concerne, cette précision s'avère fondamentale, dans la mesure où elle influe sur le choix et la formulation d'objectifs pédagogiques :

- *l'histoire totalisante* propose la reconstitution de la vie d'une société par juxtaposition des différents aspects (économiques, sociaux, culturels,...) avec d'éventuelles dominantes qui tiennent à la richesse de la documentation ou aux préférences de l'auteur. Cette « solide rénovation de l'histoire générale » caractérise d'ailleurs bon nombre de publications et de manuels ;
- *l'histoire totale ou histoire dialectique* propose une vision originale. Elle implique la recherche des relations qui existent entre les différents éléments qui constituent la vie d'une société quel que soit le champ temporel retenu, longue durée ou conjoncture courte. Plus précisément, par l'étude de ces relations, l'historien se donne comme objectif de reconstituer « les interactions qui lient inlassablement et étroitement l'économique, le politique et le culturel, dans le devenir de chaque groupe, de chaque société globale »⁽³⁾.

(3) ROBERT MANDROU, *La France moderne*, dans *Aujourd'hui l'Histoire*, p. 234, Paris, Editions sociales, 1974.

Cette *histoire globale*, désormais classique depuis les années 1930, suppose certaines orientations méthodologiques :

- l'abandon effectif des cloisons disciplinaires entre les diverses sciences de l'homme. La recherche et la prise en charge des rapports réciproques entre tous les aspects du devenir social fait de l'histoire un carrefour des sciences de l'homme, et lui impose en même temps d'en suivre les évolutions ;
- le refus d'isoler quelque structure que ce soit du contexte global dans lequel elle s'insère et prend toute sa signification. Toute étude ou analyse partielle suppose référence à ce contexte (exemple : les faits économiques ne peuvent se ramener à des analyses quantitatives de flux, de rythmes, mais doivent être mis en relation avec un contexte social et humain). L'objectif de l'historien est d'établir des relations entre les faits, de reconstituer des ensembles significatifs, de retrouver des enchaînements, des séries évolutives dans une perspective dynamique. La démarche intellectuelle de l'historien contemporain ne saurait plus désormais s'identifier à la seule attitude critique face aux sources : il reconstitue intellectuellement des systèmes dans toute leur complexité et leur étendue, des synthèses de plus en plus générales, comme le montrent d'ailleurs de récentes publications. Ainsi se précise et s'affirme le caractère de construction intellectuelle de l'histoire ;
- le refus du déterminisme basé sur la prédominance d'un facteur (en particulier économique) pour tenir compte des interrelations. Ceci n'élimine en rien la prise en compte de l'originalité des sociétés où certaines structures avaient une importance toute particulière (exemple : les structures religieuses dans la société du moyen âge ou du XVI^e siècle).

1.3. L'interrogation contemporaine : la réflexion épistémologique

Au-delà de ces idées directrices, la situation actuelle de l'histoire se caractérise par l'émiettement et la coexistence de différents types d'histoire, également valables. Comme d'autres domaines scientifiques la recherche historique est l'objet d'une profonde mutation qui l'oblige à se redéfinir.

« La nouveauté nous paraît tenir à trois processus : de nouveaux problèmes remettent en cause l'histoire elle-même ; de nouvelles approches modifient, enrichissent, bouleversent les secteurs traditionnels de l'histoire ; de nouveaux objets enfin apparaissent dans le champ épistémologique de l'histoire »⁽⁴⁾.

Sans entrer dans une analyse détaillée, plusieurs aspects méritent d'être soulignés qui permettent d'actualiser certains objectifs pédagogiques :

a. la reconnaissance du relativisme de la science historique

Il s'agit d'une autre rupture fondamentale avec l'histoire positiviste. L'histoire n'a pas valeur d'absolu, il ne s'agit pas d'un donné à transmettre de génération en génération ; elle est le produit d'une situation où interfère

(4) Jacques LE GOFF et Pierre NORA, *Faire de l'histoire*, coll. « Bibliothèque des histoires », *Présentation*, t. 1, p. X, Paris, Gallimard/NRF, 1974.

rent les préoccupations, les modes de pensée, les interrogations des contemporains, en particulier à travers les problématiques retenues par les historiens ;

b. l'agression des sciences sociales, comme méthodes d'analyse et comme systèmes explicatifs

La provocation, l'agression des sciences sociales ont largement contribué à remettre en question l'histoire positiviste, par l'ouverture de nouvelles perspectives, l'apparition de problématiques différentes, propres à certaines d'entre elles (ethnologie, sociologie,...). Contestée dans sa suprématie ancienne, l'histoire s'est vue remise en cause dans son existence et son autonomie même, en tant que science de l'évolution des structures sociales, système d'explication des sociétés par le temps. *L'ethnologie* conteste la primauté de l'écrit, et de l'événement. *La sociologie* met en évidence l'importance des mentalités, des idéologies, des représentations sociales, les réseaux d'interrelations qui les unissent, les décalages qui les affectent. Les systèmes d'explications classiques connaissent eux-mêmes une crise, que ce soit l'opposition infrastructures-superstructures — ou le marxisme lui-même.

Le structuralisme (Lévi-Strauss, Foucault) a exercé une influence considérable par la remise en question et le harcèlement de ses interrogations, l'apport positif des grandes études structuralistes. Lévi-Strauss définit un donné humain fondamental face auquel l'histoire n'a de sens que comme lecture de l'accidentel. Quant au dialogue entre Michel Foucault et les historiens, il est à l'heure actuelle au sein des débats épistémologiques. Le philosophe historien remet en question le discours historique dans la mesure où il n'est pas capable de reconstituer le langage d'une époque et l'univers mental des sociétés passées ;

c. « l'abandon de l'impressionnisme pour la rigueur statistique »

La démographie et l'économie s'appuyant sur la quantification et les nouvelles méthodes d'analyse des séries chiffrées ont entraîné le développement de l'histoire quantitative. Extrêmement positive, celle-ci peut cependant se révéler insuffisante, voire appauvrissante pour la réalité historique ;

d. la tentation de l'histoire immédiate ou historique du présent

Celle-ci conduit même à remettre en cause la définition de l'histoire comme science du passé. Cette position consiste à la limite à inverser le rapport présent passé : il est insuffisant de dire que le présent aide à comprendre le passé ; il faut affirmer le principe du primat du présent sur le passé. Cette position débouche avec Jean Chesneaux sur la revendication d'une histoire révolutionnaire où la finalité de la connaissance historique est dans la lutte révolutionnaire.

Les historiens sont conscients des risques de cette situation par ailleurs irréversible et l'ampleur du débat ouvert avec les sciences sociales est considérable. L'apport des sciences sociales ne peut être négligé, par ses aspects largement positifs : renouvellement des méthodes, des problématiques, éclairage nouveau porté sur certaines sources, certains phénomènes... Mais par ailleurs, l'histoire se trouve contrainte de repenser son objet, de se redéfinir une spécificité et une scientificité, un domaine propre pour éviter le risque de dilution dans l'ensemble

des sciences sociales. Sous peine d'un retour au positivisme, l'histoire est contrainte d'accepter des remises en question, d'admettre le recours à certaines techniques parfaitement maîtrisées par d'autres sciences.

Toutes les sciences sociales prétendent à l'heure actuelle rendre compte du devenir social, des phénomènes de mutation. Le débat fondamental se situe sans doute aujourd'hui entre la sociologie et l'histoire. Les sociologues construisent des modèles explicatifs à l'aide de nombreux paramètres, visant les structures spécifiques et éternelles de l'esprit humain ; le temps n'est pour eux qu'un paramètre parmi d'autres. Pour l'historien au contraire, le temps est créateur de mutations, de continuités qui pèsent sur le devenir des groupes et des sociétés ; il prend ainsi une importance essentielle. Face à la sociologie, l'histoire est le moyen d'éviter les formalisations abstraites à partir d'expériences instantanées : aucun phénomène ne peut être réellement compris s'il est dégagé de sa genèse. L'histoire se définit alors comme « la seule science à la fois globale et dynamique des sociétés, donc comme la seule synthèse possible des autres sciences humaines ».

Revendiquant une scientificité, l'histoire selon Paul Veyne tend même à devenir une histoire conceptuelle. S'appuyant sur la distinction entre sciences ayant pour but d'établir des lois et des types, et sciences s'intéressant à l'individuel, l'événement, « l'histoire est un corps de faits, à la différence de la physique qui est un corps de lois servant à expliquer les faits physiques ». Certaines sciences humaines établissent des lois relatives à des événements humains (économie, sociologie, linguistique,...), tandis que l'histoire se donne comme objectif la narration de ceux-ci. Elle est alors amenée à utiliser certains instruments, certains concepts élaborés par elles, à les analyser dans leurs implications historiques, véritables noyaux de scientificité.

2. NOUVELLES SOURCES DOCUMENTAIRES, NOUVELLES MÉTHODES

2.1. Vers une plus grande variété des sources

Le renouvellement se caractérise à la fois par l'accroissement de la masse documentaire disponible, l'élargissement de l'éventail des différentes sources et une modification de leur traditionnelle hiérarchie. L'histoire actuelle tend de plus en plus à abandonner « le fétichisme du carton d'archives » pour se tourner vers des sources nouvelles, proposées à la fois par les nouveaux domaines explorés et par les autres sciences sociales, partenaires de l'histoire. Certains aspects de cet élargissement méritent d'être plus particulièrement soulignés, dans la mesure où ils ont inspiré nos hypothèses de travail.

a. Le changement dans la hiérarchie des sources

Il existe une hiérarchie, implicite des sources, dont l'évolution s'est opérée en fonction des progrès des différentes sciences de l'homme, mais aussi en fonction de la place et du rôle assignés à l'histoire dans la société.

Les documents écrits ont été pendant longtemps largement privilégiés, aux dépens d'autres sources parfois même plus riches (traditions, coutumes,...). Ce véritable monopole de l'écrit, documents de l'Etat et des groupes constitués, sans doute liée à l'esprit rationaliste, a conduit à considérer avec mépris tout ce qui ne s'exprime pas par l'écrit. Cette échelle de valeurs implicite a profondément marqué notre enseignement de l'histoire, même à l'école élémentaire. Pour promouvoir le moyen âge, le XIX^e siècle a valorisé la chartre et la cathédrale, relativement peu significatifs sur la totalité des rapports sociaux, la vie quotidienne ou les mentalités. Documents de lecture particulièrement difficile, où la barrière du langage et de l'iconographie est proposée sans hésitation dès le cours élémentaire, privilégiant ainsi certains contenus, certaines explications schématiques, née de descriptions statiques.

Ainsi, parmi les sources écrites se sont trouvées privilégiées celles qui relevaient d'une élaboration théorique très poussée.

D'autres documents ont pris désormais une place nouvelle, parfois même essentielle ; ce sont toutes les sources révélant directement la vie des masses, la civilisation matérielle, les mœurs, coutumes, comportements et attitudes. Certaines sont des mises en forme écrites de l'oral (souvenirs, témoignages, enquêtes,...). D'autres ont des formes nouvelles, ignorées de l'histoire positiviste, dont notre enseignement se doit de tenir compte. Cette situation correspond en fait à l'élargissement du domaine de l'histoire, et à l'importance prise par l'histoire sociale.

b. Documents et masse documentaire

La perspective de l'histoire totale ne permet plus de dégager la portée et la signification d'un document en l'isolant d'une documentation globale. Cette règle méthodologique essentielle suppose que soient définies la place et l'importance du document considéré dans la masse documentaire dont dispose l'historien, ou dont il pourrait disposer en améliorant ses méthodes. Au niveau de l'enseignement, il apparaît important que pour une période ou un sujet donné la masse documentaire proposée par l'enseignant soit autant que possible le reflet des caractéristiques principales de la masse documentaire connue. Il s'agit de retenir un éventail significatif de la variété (ou de la pauvreté) des sources existantes, condition indispensable pour ne pas introduire de stéréotypes, d'idées fausses quant aux sources de la connaissance historique.

c. Les sources nouvelles

Les sources économiques quantifiables sont très abondantes pour les périodes moderne et contemporaine (étude des prix, des salaires, des mouvements de la population,...). Elles sont beaucoup plus rares pour les périodes anciennes, en particulier pour le moyen âge, où l'histoire « qualitative » garde toute son importance. Le recours massif à ces documents s'explique d'abord par l'emploi de méthodes d'analyses nouvelles permettant de traiter rapidement un grand nombre de données (informatique), mais aussi par le désir de dépasser un certain subjectivisme de l'historien, d'atteindre une objectivité permettant de résoudre le problème critique. L'ethnologie a mis en évidence des civilisations qui ne

s'expriment pas par l'écrit, et la richesse de certains de leurs aspects. Les historiens ont recours à l'enquête ethnologique pour combler le silence des sources traditionnelles dans certains domaines, en particulier pour ce qui concerne les techniques de production. Par exemple, une typologie permet d'identifier et de restituer dans son contexte technico-économique une technique apparue de façon vague dans un document ancien.

L'histoire contemporaine exploite systématiquement une source particulièrement riche et vivante : le souvenir. Il permet de restituer un certain climat intellectuel, affectif, social, l'état d'esprit, les mentalités, donnant à l'histoire une chaleur humaine à laquelle nous restons très attachés à l'école élémentaire.

La source culturelle est sans doute la seule qui soit véritablement neuve et négligée jusqu'ici : littérature enfantine, manuels scolaires, fascicules pédagogiques, feuillets de journaux, groupes culturels, associations, fichiers des livres et lecteurs des bibliothèques municipales... Champ de recherches interdisciplinaires, elle permet de cerner les représentations que les contemporains se font de la société où ils vivent, leurs aspirations. Très sollicitée pour le présent ou le passé proche, elle est moins parlante pour le passé plus lointain, où l'on arrive à cerner l'émetteur (chansons, feuillets, littérature,...), mais beaucoup moins le destinataire.

A la lumière de méthodes nouvelles, de problématiques différentes, la relecture de sources déjà connues apporte souvent des informations d'une grande richesse : biographies, inventaires,... sont une source neuve pour l'histoire des mentalités. Cette nouvelle lecture de documents en apparence épuisée a permis le développement intensif de la recherche historique, ouvrant des possibilités nouvelles sur un terrain apparemment bien connu. Cet état de fait amène à s'interroger sur le caractère définitif d'une étude historique, et sur la relativité de la connaissance historique. La connaissance plus approfondie des mécanismes économiques et des processus sociaux du présent a permis sans conteste de parvenir à des conclusions de plus en plus solides sur les processus sociaux du passé mais elles ne sont jamais totalement définitives...

2.2. Exemples de méthodes mises au point par les autres sciences, mais adaptées aux nécessités contraignantes de la science historique

Les procédés mécanographiques mis au point par les statisticiens permettent le traitement d'une documentation importante et complexe qui jusque là ne pouvait être réellement exploitée de façon approfondie. Ils supposent une adaptation particulière, pour tenir compte du caractère lacunaire et imprécis des informations où un même terme peut désigner des réalités sociales différentes (exemple : laboureur). La pratique de l'échantillonnage est beaucoup plus difficile sur des informations disparates et discontinues, du fait du hasard. Certaines grilles d'analyse ne peuvent être transposées telles quelles et supposent une adaptation au contexte d'une société passée (ex. : les catégories socio-professionnelles).

Les enquêtes d'opinion, source précieuse dans le présent sont retenues, quant au principe, mais ne peuvent être conduites dans le passé selon les mêmes

critères scientifiques. Particulièrement importantes pour l'approche des comportements, des mentalités, des représentations mentales dans le passé récent, elles doivent tenir compte en particulier de certaines déformations involontaires (mémoire), conscientes et inconscientes, de changements d'attitude liés à des jugements de valeur implicite ou explicite (exemple : une enquête sur le nazisme).

Certaines approches de la linguistique permettent de mieux cerner le contenu des documents écrits, l'héritage culturel d'une civilisation à travers le vocabulaire courant ou politique d'une époque. Là aussi l'historien prend en compte certaines limites de la méthode : le vocabulaire d'une époque donnée est en grande partie celui du passé, mais derrière les termes anciens se cachent souvent des concepts nouveaux (deux exemples : le changement de signification du mot prolétaire ; l'emploi par les Communards d'un vocabulaire largement emprunté à 1789 et surtout à 1793-94, mais avec des préoccupations différentes...). De l'identité des mots, l'historien ne peut conclure à l'identité des choses et des êtres et constate que le vocabulaire retarde sur les thèmes sous-jacents.

L'ethnologie permet de mieux lire certaines sources historiques, à la lumière des renseignements sur le fonctionnement actuel de certains types de sociétés dites primitives. Par exemple, une typologie des machines pré-industrielles, des moyens matériels de travail et de production permet de mieux comprendre certains aspects des techniques : puits, moulins ; les travaux d'irrigation en pays méditerranéen permettent de mieux comprendre les travaux d'irrigation à l'époque phénicienne, punique ou romaine, comme l'emploi de l'araire aujourd'hui et au moyen âge. La comparaison de sociétés différentes permet également de mieux interroger les documents et de percevoir des phénomènes sociaux et culturels dans des détails qui paraissaient incompréhensibles, bizarres, voire insignifiants. Exemple : l'intérêt porté aux structures d'initiation a permis une connaissance plus approfondie de la religion grecque ; de la même façon, certaines formes culturelles liées à l'exaltation des forces de la terre, les structures du mythe dans les sociétés « primitives » ont permis de mieux comprendre certaines croyances, certaines représentations mentales dans les sociétés occidentales. De la même façon, l'ethnologie politique pose le problème des liens entre les formes d'organisation politique, les rapports sociaux qu'elles qualifient, les rapports économiques qu'elles traduisent ou dissimulent. Cependant, ce bilan des emprunts ou des convergences ne saurait faire oublier la spécificité de l'histoire dans ses rapports avec l'ethnologie : la réflexion sur les problèmes d'évolution, que l'ethnologie ne prend pas en compte, c'est-à-dire les rapports entre la diachronie et la synchronie. De même, les documents et les méthodes de l'ethnologie sont indispensables, en particulier pour l'histoire rurale.

L'utilisation des techniques des sociologues (sondages et échantillons) permet de traiter une documentation surabondante pour les périodes moderne et contemporaine, dans les domaines social et culturel (démographie historique, comportements, attitudes...). L'analyse de contenu, utilisée par les psychologues-sociaux et les sociologues, permet en particulier le dépouillement de tests d'interview, l'analyse des dossiers de presse, la confrontation de témoignages. Par la mesure des fréquences et des taux de répétition, l'analyse thématique permet le dépassement de la critique textuelle positiviste.

3.1. L'histoire économique et sociale

Les liens entre l'histoire et l'économie sont devenus classiques depuis les années 1930, sous l'influence conjuguée des *Annales*, et de chercheurs comme François Simiand et Emile Labrousse. L'influence indirecte du marxisme a joué un rôle essentiel, en tant que méthode d'analyse, sans que les historiens qui s'en inspirent l'aient nécessairement adopté comme problématique politique. Emile Labrousse a formulé les problématiques essentielles qui ont orienté jusqu'à nos jours les recherches économiques et sociales :

- l'évolution des rapports entre les classes sociales, la recherche des mécanismes de cette évolution ;
- la répartition inégalitaire des revenus et des fortunes comme résultat et moteur des conflits sociaux ;
- la recherche des causes profondes des révolutions françaises des XVIII^e et XIX^e siècles ;
- l'agencement entre *mouvements longs et mouvements courts* de l'économie et le rôle des mouvements courts, générateurs à court terme de crises sociales et de politiques décisives.

Initiateur de l'histoire quantitative et « conjoncturelle », par opposition aux habituelles monographies, son apport essentiel porte plus particulièrement sur les origines de la Révolution française, la compréhension des traits spécifiques de la crise économique d'ancien type.

En même temps, aux traditionnelles divisions de l'histoire tend à se substituer de plus en plus le terme d'histoire sociale.

« Tout le domaine de l'histoire, y compris le plus traditionnel appartient à l'histoire sociale » A. Soboul⁽⁶⁾.

L'histoire sociale descriptive et explicative dans le temps court. Tous les historiens insistent sur la dimension sociale de tous les faits historiques, y compris même l'histoire bataille. Par exemple, la structure, l'équipement, l'esprit des armées, que ce soient celles de la Révolution, de l'Empire ou de Bouvines, dépendent du milieu économique et social dans lequel elles ont été prélevées. Elles éclairent ce milieu, comme celui-ci les explique.

Il importe alors de repenser l'histoire événementielle héritée de l'histoire positiviste dans la perspective de l'histoire sociale. L'anecdote peut être l'événement typique d'une situation, éclairant elle-même les structures de la société (exemple : l'assassinat du comte de Dampierre le 22 juin 1791 met à jour la motivation sociale, éclairant les structures de l'Ancien Régime). L'histoire sociale s'attache alors à mettre en évidence des relations (liaisons et réactions entre les hommes et les groupes), les réactions de l'individu aux pressions du milieu, les réactions du milieu à l'acte individuel.

(6) Albert SOBOUL, *La civilisation de la Révolution française*, Paris, Arthaud.

C'est en ce sens que l'histoire n'est pas celle des individus, mais des sociétés humaines, de ce qu'il y a de collectif, de spécifique chez l'homme. Selon les cas, les renseignements dont nous disposons sur un individu peuvent être ventilés en un certain nombre d'*items* spécifiques (mortalité, mariage, répartition de la propriété, pratique religieuse,...). A la juxtaposition de biographies de paysans, l'histoire sociale substitue par exemple un recueil d'*items* ou X... a conservé ses traits spécifiques, mais perdu sa singularité d'individu. Supposant analyse et comparaison de nombreuses données, pour dégager les caractères de ces *items*, l'histoire sociale devient alors quantitative.

Plus particulièrement, en tant que branche de l'histoire, *l'histoire sociale quantitative* s'attache à « l'étude de la société et des groupes qui la constituent, dans leurs structures comme sous l'angle de la conjoncture, dans le temps cyclique, comme dans la longue durée ». Elle s'appuie sur des données numériques dont elle dégage la signification humaine, soulignant les changements qui réduisent ou aggravent les contrastes sociaux, mettant en jeu la compréhension de la totalité des mécanismes sociaux. L'étude quantitative des structures sociales est désormais une nécessité (diverses catégories sociales et professions ; hiérarchie des professions ; dénombrements selon le critère de l'appropriation ou de la privation des moyens de production...).

L'histoire sociale débouche sur l'étude des *psychologies collectives*, mentalités et comportements des divers groupes sociaux (relations professionnelles, formation des esprits et des consciences, sensibilité collective...) sans lesquels toute explication historique serait fragmentaire. L'histoire économique et sociale est en fait devenue la base de tous les travaux complémentaires menés par les historiens contemporains.

3.2. L'histoire quantitative

« Tentative remarquable par rapport au ronronnement impressionniste et littéraire » l'histoire quantitative ou « sérielle » a renouvelé de façon définitive presque tous les secteurs de l'histoire (construction de séries homogènes, recherche des fluctuations de ces séries pour expliquer l'ensemble des mouvements historiques). Les séries statistiques deviennent particulièrement abondantes à partir de 1860, mais leur constitution est possible parfois jusqu'au moyen âge, à partir de certains documents proposant des séries continues (registres paroissiaux, mercuriales, taxes fiscales, livres de compte, minutes notariales,...).

Mise au point par François Simiand pour étudier les fluctuations des prix et rendre compte des mouvements de l'histoire (conjoncture), elle s'est ensuite étendue à des approches sociologiques (servant de support à l'histoire totale), à la démographie et plus récemment vers les problèmes de croissance et de mentalités. La formule est devenue très à la mode avec l'emploi de l'ordinateur et les nouvelles facilités d'exploitation ainsi proposées. Elle déborde de plus en plus en le secteur de l'économique et du social pour aborder l'histoire des religions, des

mentalités. Tentative d'exploitation exhaustive de toutes les données disponibles, elle comporte cependant des limites et des risques :

- elle apporte des outils d'analyse, mais ne définit pas un objet historique ; le point de départ reste ici des études monographiques (entreprises, villages,...) dans leur globalité, à partir desquelles seront dégagées les données quantifiables ;
- elle apporte des approximations, des ordres de grandeur pour les périodes lointaines ;
- elle ne permet pas à elle seule de rendre compte de la volonté d'histoire totale ;
- elle souligne combien histoire et économie constituent deux modes d'approche différents.

Les orientations actuelles de l'histoire économique le mettent en évidence. L'économiste obéit à un souci théorique et prospectif, et trouve dans l'histoire des données pour éprouver un modèle. L'historien, lui, manifeste un souci des faits et la théorie n'est qu'un instrument de systématisation. Les modes d'explication sont également différents : l'économiste cherche des relations causales dans l'économie pur, tandis que l'historien cherche dans le social les conséquences historiques des faits économiques qu'il établit. L'histoire économique tend à être entreprise pour elle-même ; les économistes s'intéressent à l'histoire en vue de leurs fins propres, débouchent sur des études économétriques ou purement conceptuelles. Ils reconstituent dans le long terme une économétrie rétrospective apportant de longues séries de chiffres au profit de la théorie économique. Il s'agit d'une tendance visant à étudier plutôt les forces productives que les rapports de production, éliminant largement rapports et conflits sociaux. C'est une approche plus technique et mathématique, visant à plus de rigueur méthodologique, utilisant des modèles élaborés par les économistes. Elle conduit à un apprentissage plus « technique » du métier d'historien, faisant intervenir l'ordinateur et les mathématiques statistiques. Mais elle contient en elle-même ses limites dans la mesure où, visant la théorie économique, elle met en évidence des « faits historiques exogènes » que cette théorie ne peut seule expliquer.

Tentative de réponse partielle à ce problème, la *New Economic History* américaine cherche à expliquer, à partir d'un phénomène isolé de la totalité sociale, un épisode historique (exemple : l'influence du protectionnisme sur la croissance de la sidérurgie américaine). Utilisant l'analyse mathématique, elle permet la vérification d'interprétations économiques et historiques souvent hâtives ou approximatives. Mais par ailleurs elle néglige totalement certains facteurs d'ordre politique ou social et détruit la totalité de l'histoire et la complexité de l'explication historique.

Pour les historiens contemporains qui emploient largement les outils qu'apporte l'économie, la réalité historique ne peut se résoudre à de l'économie pur. C'est pourquoi le problème des modèles se pose en termes différents en économie et en histoire. La théorie économique et sociale peut fournir des modèles qui servent de références à l'historien pour une analyse scientifique mais sa tâche spécifique reste de faire surgir l'originalité d'une société où coexistent

des survivances, des innovations. Chaque société (« formation économico-sociale ») est une structure complexe, multiple, à dominantes, où coexistent des survivances et des innovations. Profondément originale dans ses combinaisons et son fonctionnement, aucun modèle conçu a priori ne permet d'en expliquer la réalité.

3.3. L'histoire des mentalités

Ce mouvement s'inscrit dans la perspective de l'histoire globale. Il est contenu en fait dans l'approche des *Annales*, en particulier sous l'influence de Lucien Febvre⁽⁷⁾ avec la nécessité d'une histoire des mentalités, comme moyen de reconstituer l'univers mental des hommes du passé. Cette tendance prend ensuite une importance croissante, sous l'influence conjuguée de la sociologie, du freudisme et du marxisme, du rôle historique reconnu à l'opinion publique et aux comportements de masse. Au cours des années 60, ce domaine subit l'offensive structuraliste où Michel Foucault tient la première place. Il représente aujourd'hui l'une des tendances les plus originales de l'histoire française.

a. Son domaine est particulièrement vaste

Dans tous les domaines, la recherche historique trouve des phénomènes de mentalités (exemple : régression de la natalité). Plus précisément, c'est un champ de recherche qui peut se situer à l'intérieur de l'histoire socio-culturelle, domaine encore mal défini. Plusieurs termes sont souvent employés de façon vague (mentalités, psychologie sociale, idéologie,...). Les mentalités correspondent aux représentations imaginaires, figuratives, religieuses, idéologiques, d'une société, y compris les réactions des sensibilités des différents groupes constitutifs de la société (réactions de peur, hostilité, solidarité, l'irrationnel, le vécu immédiat,...). Elles incluent donc nécessairement le domaine affectif, au même titre que le registre intellectuel. Les idéologies se définissent comme le champ des interprétations intellectuelles plus ou moins conceptualisées.

L'histoire des mentalités complète l'approche économique et sociale : une société s'explique aussi par les représentations qu'elle se fait d'elle-même. L'objectif est de reconstituer les comportements, les expressions et les silences qui traduisent les conceptions du monde et les sensibilités collectives : représentations et images, mythes et valeurs reconnues ou subies par les groupes ou par la société globale, l'ensemble constituant les contenus des psychologies collectives. Les représentations du passé appartiennent d'ailleurs à ces psychologies, par leur signification et leur rôle. Tout groupe quel qu'il soit se façonne, accepte, assume de façon durable toute une série de représentations du monde naturel et humain, des rapports sociaux constituant des forces naturelles et surnaturelles. Ce sont des structures stables, qui survivent très longtemps et pèsent lourdement sur l'évolution d'une société (exemple : les trois ordres dans la société d'Ancien Régime, les structures de la parenté médiévale).

« A chaque civilisation son outillage mental ; bien plus, à chaque époque d'une même civilisation, à chaque progrès, soit des techniques, soit des sciences, qui la caractérisent, un outillage renouvelé, un peu plus développé pour certains emplois, un peu moins pour d'autres » (L. Febvre).

(7) Lucien FEBVRE, *Rabelais*.

b. Sources et méthodes

L'historien doit pouvoir se dégager suffisamment de ses propres attitudes mentales, de sa propre idéologie pour aborder des périodes où les idéologies, les attitudes mentales et le comportement social étaient tout à fait différents. Certains facteurs mêmes devaient être différents : le rituel, la coutume, l'incidence des relations personnelles devaient exercer une influence profonde sur les mécanismes économiques. Les témoignages directs sont rares. Ils sont surtout extérieurs, venant d'hommes ou de couches qui écrivent et conceptualisent : vision du monde des magistrats ou des financiers, vision du monde proposée aux milieux populaires par les couches « supérieures ».

Toutes les sources historiques sont utiles (monument, chronique, contrat de mariage, chant funéraire,...) et permettent de rassembler une infinité de détails épars, d'indices pour lesquels les méthodes de l'histoire quantitative sont particulièrement précieuses. L'apport de l'ethnologie et de l'ethnographie est indispensable. Le concept de culture permet d'échapper au mythe de la culture savante comme seule culture en intégrant à cette définition les modes de vie, les comportements. Cependant, les cultures ne sont pas immuables, attachées à une définition statique de la société : les mutations culturelles de l'Ancien Régime, bien que lentes ont été très importantes. C'est ici qu'intervient la spécificité de l'histoire face à l'ethnologie. Psychologie sociale, psychologie et sociologie de l'éducation, sociologie de l'information et de la propagande doivent aussi être prises en compte.

Selon Georges Duby, l'historien des mentalités peut retenir trois paliers d'observation :

- *les formes d'expression*, l'ensemble des signes par lesquels des communications s'établissent au sein d'une formation sociale (vocabulaire, images, emblèmes, rites de cérémonies, organisation symbolique de l'espace,...). Il faut suivre l'évolution de ces systèmes signifiants pour essayer de situer certains changements dans la vision que les hommes se font du social et de la vie réelle ;
- *la manière dont se transmettent les modèles culturels* : les procédés d'éducation (un individu reçoit de la génération précédente des idées, des images, des mythes,...) et leurs modifications (lui-même et sa génération les modifient, les infléchissent pour les accorder à ce qu'ils perçoivent des modifications de la réalité) ;
- *la reconstitution des systèmes de valeurs, leur évolution* (ce qui est exprimé, caché, voilé).

c. Quelques problèmes posés par l'histoire des mentalités

Il existe peu d'attitudes mentales communes à toute une société, mais des mentalités de groupes qui peuvent être très différentes. Selon les couches sociales considérées, il existe dans une même société des différences de contenu des catégories idéologiques, de l'outillage mental. L'information dont nous disposons n'est d'ailleurs pas égale pour tous. (Exemple : dans la société médiévale, des écrans successifs dus à l'origine des sources d'informations, soit purement aristocratiques, soit purement ecclésiastiques rendent difficile l'approche des mentalités

tés rurales. Les intellectuels ici ecclésiastiques, voient les autres groupes à travers leur mentalité spécifique). Il existe toujours des différences entre niveaux culturels, cultures savantes et non savantes, dominantes, dominées. L'historien s'efforce de retrouver les articulations entre les visions du monde des différents groupes sociaux dans une société à une époque donnée.

« Je ne pense pas qu'il soit licite de faire prévaloir la notion de communauté de culture dans le cadre national, mais il appartient à l'historien de reconnaître à quel point les différenciations culturelles font partie de la définition des rapports sociaux : pour parler de classe, il faut intégrer les traits culturels qui définissent des rapports d'antagonisme ou de solidarité avec d'autres groupes » (G. Duby).

Mais il existe des échanges, des communications entre les cultures et les mentalités des différents groupes. On constate l'existence d'un processus très général de vulgarisation : les modèles culturels construits pour les gens de la haute société finissent par atteindre, après de longues déformations la culture populaire. Ils sont captés par des couches sociales de plus en plus profondes. Il existe un mouvement inverse : les cultures aristocratiques ont toujours eu une appétence à se nourrir de certains éléments populaires (exemple : attitudes religieuses au XIV^e siècle).

Il existe des différences de rythme d'évolution selon les classes, les groupes sociaux, mais aussi selon les aires géographiques et culturelles. Le rôle de l'historien est de :

- délimiter des aires culturelles en analysant leurs composantes, en essayant de les expliquer par l'intervention de structures profondes (exemple : dans l'Europe médiévale, différence des attitudes psychologiques collectives en Italie, Germanie, Ile de France) ;
- isoler des points, des zones évolutives et au contraire de relative inertie pour ce qui concerne les mutations culturelles. Les mutations culturelles interviennent dans des milieux généralement très restreints et très clos et se répandent à des vitesses plus ou moins grandes dans les autres groupes. Il y a des rémanences extrêmement durables (force d'inertie des systèmes d'éducation, d'expression, tendance au conservatisme des sociétés agraires). Elles sont d'autant plus solides que la couche sociale est plus éloignée des milieux d'animation de la création culturelle ;
- faire la part entre l'impact de la nouveauté et le poids des permanences infiniment plus contraignantes dans la vie quotidienne et la vie de la masse du peuple.

4. PROBLÈMES ET CONTROVERSES ACTUELS

Histoire, structuralisme et marxisme

a. Structures et conjonctures : des modes d'analyse pour l'historien

A partir des travaux de François Simiand, Ernest Labrousse propose une nouvelle problématique générale pour l'histoire : la liaison entre structures et conjonctures. Une formation sociale donnée manifeste une juxtaposition de traits structuraux, de constantes structurelles (géographiques, démographiques,

mentalités, techniques,...) qui représentent les composantes d'une société. Les vitesses d'évolution en sont extrêmement variables et d'autre part, pour une même composante structurelle on constate un développement inégal, la coexistence de formes diverses entre régions ou milieux contemporains (décalages, contradictions,...).

Les historiens se sont beaucoup inspirés de structuralisme et comme l'ensemble des sciences humaines emploient le concept de structure :

« ensemble organique de rapports et de cohérences, pensé selon la priorité logique du tout sur la partie, de telle sorte qu'aucun élément ne peut être compris en dehors de la position qu'il occupe dans la configuration totale, dans la structure » (A. Soboul).

Structures et conjonctures sont des modes d'analyse utilisés par les historiens de la société, des mentalités, de la culture, de l'économie ; l'étude structurelle se donne comme objectif d'identifier des constantes, des relations qui durent pendant des décennies, des siècles, les mutations lentes qui les affectent au milieu de cette continuité. La conjoncture au contraire se définit par l'ensemble des traits reconnus pour un moment donné ; elle se situe dans une perspective synchronique et non plus diachronique. Jusque-là domaine privilégié de l'historien, l'analyse conjoncturelle s'est ainsi considérablement enrichie en particulier sous l'influence des méthodes de l'histoire quantitative (séries chiffrées dans le temps long). Cette double perspective permet à l'historien d'assumer tous les champs de l'histoire, en dépassant le stade de la simple description, du traditionnel tableau de société.

b. Histoire et structuralisme : une opposition

Toujours en quête de sa spécificité, l'histoire refuse de se laisser identifier au structuralisme. L'analyse structuraliste repose sur la notion d'invariance de la configuration totale, capable de se maintenir en tant que telle. Pour l'historien une structure n'est jamais stable, mais toujours à la recherche d'un nouvel équilibre, l'invariance est alors une notion anti-historique. « L'analyse structuraliste privilégie la notion de stabilité, l'analyse historique celle de mouvement » (Soboul).

L'objectif de l'historien est la recherche de l'articulation entre les deux analyses, des relations entre les structures et les conjonctures, pour essayer de cerner dans une perspective explicative le fonctionnement d'une société. L'histoire utilise l'analyse des structures, mais son rôle spécifique est l'étude de leur mouvement, de leur genèse, de leur passage de l'une à l'autre... Ainsi, diachronie et synchronie sont indissociables dans l'analyse historique.

c. L'évolution des structures

Pour l'analyse structuraliste, l'évolution des structures est essentiellement externe. Pour l'histoire, le moteur du mouvement des structures est interne et repose sur la multicausalité créée par l'existence des interrelations entre les différentes composantes (démographie, production, techniques, formes des relations sociales, échanges,...). Plus précisément, le moteur du mouvement des structures

est l'existence de contradictions motrices internes, supposant dans la structure la nécessité de sa propre transformation.

Pour les marxistes, cette contradiction naît de l'évolution de la structure des rapports de production :

« L'humanité historique apparaît donc organisée comme un ensemble structuré de rapports en interaction complexe et contradictoire, où le point d'instabilité se situe à la jonction de la structure des forces productives et de la structure des forces de production ; cette instabilité en ce point provoque l'étranglement des autres structures, mais de façon fort inégale, en particulier dans les rythmes »⁽⁸⁾.

Indépendamment de cette position idéologique, retenons les caractéristiques de cette évolution très diverse et complexe :

- les différentes structures sont inégalement atteintes par ces contradictions ; on constate une tendance à reproduire les conditions antérieures, à réguler les contradictions avec les anciens modèles sociaux, politiques, religieux, idéologiques (fonction régulatrice des structures) ;
- les modifications d'une structure se font de l'intérieur, par des déplacements de fonctions pour certains éléments, l'apparition de fonctions nouvelles, d'orientations ou de significations différentes, ou même d'organes nouveaux ;
- à la limite apparaît alors une structure nouvelle.

Les structures ont donc une fonction active et régulatrice. La permanence relative que l'on constate sous-tend en fait un constant renouvellement, une succession d'aménagements, de remaniements partiels. Ils finissent toujours par déboucher sur un passage, un seuil, une crise, donnant à la contradiction son aspect extérieur, événementiel spécifique (économique, politique, religieux, social...).

Albert Soboul souligne combien l'étude de la société française d'Ancien Régime et celle de la révolution soulignent le rôle moteur de ces contradictions et ce, bien avant l'apparition du structuralisme (*Histoire socialiste de la Révolution française* de Jaurès en particulier) :

« contradictions fondamentales expliquant les origines de la Révolution, contradictions secondaires à l'intérieur du Tiers Etat, au sein même de la bourgeoisie, rendant compte de ses rebondissements, contradictions secondaires encore à l'intérieur des masses populaires suscitant la tentative de l'an II et le drame de Thermidor »⁽⁹⁾.

d. Histoire et idéologie

Le mode d'évolution des structures pose le problème du moteur du devenir humain et du système d'explication retenu en histoire.

La pluralité actuelle des orientations de l'histoire (et de ses finalités) s'explique également par l'existence de philosophies de l'histoire reposant sur des

(8) Voir *Aujourd'hui l'Histoire*, Paris, Editions sociales, 1974.

(9) Albert SOBOUL, *La civilisation de la Révolution française*, Paris, Arthaud.

engagements, des idéologies sous-jacentes. Ces philosophies déterminent une hiérarchisation, voire une dominante de certains secteurs par d'autres, ou même d'un élément particulier au nom de doctrines ou de théories explicatives. Comme nous l'avons souligné dans l'inventaire des tendances, il est incontestable que la connaissance historique inclut en fait des distorsions idéologiques. Elles peuvent tenir aux historiens eux-mêmes (intérêts personnels, interprétations, spéculations,...), mais aussi au faible degré de conceptualisation de l'histoire, laissant la place à des analyses approximatives. Elles tiennent aussi au poids indirect des idéologies dominantes véhiculées par les *media*, exerçant une influence sur la conception même du travail de l'historien (rôle et place assignés à l'histoire dans la société par exemple).

Certaines idéologies peuvent favoriser le progrès scientifique. C'est le cas du marxisme qui s'efforce de proposer une méthode scientifique d'approche de l'analyse des sociétés. Son apport positif se situe au niveau du système de concepts proposé aux historiens, comme à l'ensemble des sciences sociales (forces productives, rapports de production, lutte des classes et conscience de classe,...). Soulignons que, sans être nécessairement marxistes les historiens contemporains s'inspirent des méthodes d'analyse marxiste.

4.2. L'événement

Le problème de l'événement et sa signification retrouvent une place importante dans la réflexion épistémologique. Les travaux de divers historiens, quelle que soit leur orientation personnelle, et leur domaine de recherche convergent sur la nécessité de redonner à l'événement sa valeur. Les historiens s'attachent à montrer l'importance considérable de l'événement, des « explosions » événementielles, en particulier parce qu'elles suscitent une multiplication des témoignages en tous genres, constituent un remarquable et précieux champ d'analyse.

Pour Paul Veyne, « la matière même de l'histoire est constituée par des événements vrais qui ont l'homme pour acteur ». Elle peut alors être définie comme une narration, un récit organisé d'événements dans une perspective d'emblée synthétique. En même temps, la définition de l'événement se modifie considérablement et dépasse largement l'acception communément admise. Il cesse d'être synonyme de guerres, personnages ou même événement politique au sens étroit, pour devenir des « signes à réinsérer dans leur champ sémantique » constitué par les réalités les plus profondes.

a. Vers une nouvelle définition

La définition ne peut être inséparable de la connaissance de l'environnement contemporain. L'événement suppose l'existence d'une différence par rapport au contexte que nous connaissons, celui de notre environnement d'abord, des données de la connaissance vécue, mais aussi par rapport au corpus d'informations sur les sociétés passées dont dispose l'historien. C'est une notion « relative » par rapport à une conception de l'homme éternel, aux données de la connaissance vécue, mais aussi d'une certaine façon, « sélective ».

Pour ce qui concerne la méthode, une telle définition met en jeu chez l'historien des qualités intellectuelles qu'il partage sans doute avec d'autres chercheurs en sciences sociales : une grande vigilance devant l'éparpillement des données, mais surtout « le devoir de s'étonner » en tenant compte :

- de la variété des valeurs à travers l'espace et le temps, sous-entendant la reconnaissance de l'« exotisme » dans le passé ;
- des limites de la description qu'une civilisation élabore d'elle-même à travers ses propres sources, pour aller au-delà de ses propres évidences.

Ces attitudes sont en fait sous-tendues par une démarche d'incessante comparaison, que ce soit entre le passé et le présent, pour des données identiques, ou bien entre des moments différents du passé pour un même phénomène. L'histoire contemporaine ne peut plus se concevoir sans la perspective d'une histoire comparée où l'étude de n'importe quelle civilisation enrichit la connaissance que nous avons d'une autre. Les travaux publiés ces dernières années apportent de nombreux exemples.

Un événement se caractérise par une individualité qui repose sur son existence à un moment donné, dans l'espace et dans le temps, éléments qui suffisent à fonder sa vérité, sa relation avec l'universel, qui permet au niveau de l'explication historique le recours à des concepts qui sont d'ailleurs ceux des sciences sociales, voire à des types, bien que l'histoire se prête mal à une typologie.

b. Extension et caractères du champ événementiel

Les différentes conceptions de l'histoire, en fonction d'objectifs ou de finalités particulières (contexte intellectuel et scientifique de leur époque, intentions politiques ou philosophiques) reposent sur la valorisation de certains types d'événements (militaires, politiques, économiques,...). L'un des points forts de la réflexion épistémologique contemporaine porte sur la définition large d'un champ événementiel : complètement indéterminé.

« Pour la connaissance historique, il suffit qu'un événement ait eu lieu pour qu'il soit bon à savoir » (P. Veyne)⁽¹⁰⁾.

Selon les époques et les différentes écoles, le champ historique a connu une extension variable dans ce « domaine virtuel » de l'histoire. A l'heure actuelle, et dans la perspective de « l'histoire totale » définie par l'école des *Annales*, le champ historique tend à recouvrir la totalité du champ événementiel.

Dans ces conditions, la notion d'événement intègre à la fois l'événementiel (au sens de l'histoire politique et militaire, des événements « reçus » de la tradition, de l'école,...) et le non événementiel (« tout ce qui a composé la vie quotidienne de tous les hommes »), horizon très largement ouvert à la recherche par l'école des *Annales*...

D'autre part, le champ événementiel est incohérent, c'est-à-dire discontinu, formé de domaines ayant une fréquence propre, en raison de l'inégale conservation des traces du passé. Selon les périodes, la densité des événements connus est extrêmement variable.

(10) Paul VEYNE, *Comment on écrit l'histoire*, Paris, 1971.

Enfin, il s'agit toujours d'une connaissance médiata et incomplète, à travers des documents, des témoignages, des traces dont chacun apporte une perspective particulière, différente, parmi d'autres perspectives possibles. S'ajoute à cet état de fait cette autre limite que représente l'intervalle inévitable entre le vécu de l'événement et la reconstitution du récit historique.

c. L'importance relative des événements

Dans la perspective de l'élargissement actuel du champ historique, il devient de plus en plus difficile, sinon impossible d'établir une distinction définitive et surtout catégorique entre des faits qualifiés d'historiques et d'autres qui relèveraient de l'anecdote. Le sujet de certains travaux récents le révèle à l'évidence qui, voici quelques décades seraient apparus bien mineurs, sinon accessoires aux historiens. Une idée essentielle sous-tend l'histoire totale : rien de ce qui est événement n'est étranger à l'histoire. D'autre part l'importance d'un événement ou d'un fait n'est pas une donnée absolue, mais une donnée relative. Elle est fonction de :

- la série à laquelle il appartient, dans laquelle il s'inscrit. Un événement n'a de sens que lorsqu'il est replacé dans une série et jamais isolément (contexte) ;
- du choix de l'historien, qui travaille sur une ou plusieurs séries, retenues en fonction de l'état de la documentation existante, de ses goûts personnels, de la problématique retenue, de ses critères propres, implicites ou explicites ;
- des interrelations dans lesquelles l'événement se trouve imbriqué ; le champ événementiel est constitué d'un entrecroisement des séries — un même événement appartient à plusieurs séries où il peut alors avoir une importance variable. L'événement apparaît alors comme un nœud de relations.

d. Événements et structures

Dans la perspective des relations entre analyse structurelle et analyse conjoncturelle, l'événement est considéré comme l'un des aspects fondamentaux de la spécificité du temps historique. L'événement peut être défini comme la manifestation extérieure spécifique de la contradiction qui affecte la structure. Il en est le signe, l'indicateur, le symptôme des éléments nouveaux nés du fonctionnement de la structure. Les événements font partie intégrante des mouvements des structures et ne constituent pas des accidents venus du dehors. Les structures « n'existent que par et dans l'événement, et plus fortement encore, les structures ne meurent que dans et par les processus événementiels ». Elles n'ont pas d'existence abstraite en tant que telles, mais « n'existent que dans le comportement, le vécu, la subjectivité, l'accident, l'événement, à condition que nous sachions les interpréter »(11).

e. Une autre forme d'événementiel : l'événementiel social et culturel

L'approche socio-culturelle de l'histoire faisant une place plus large aux sentiments et aux idées permet de repenser en d'autres termes les problèmes. Tout en restant l'histoire des mentalités collectives, l'histoire des mentalités apporte

(11) Dans *Aujourd'hui l'histoire*, Paris, Editions sociales, 1974.

un éclairage intéressant sur ce problème des personnalités innovantes dont l'histoire événementielle fait un des moteurs de l'histoire. Les recherches en cours s'orientent dans ce domaine vers :

- la mise en évidence des actions novatrices par rapport aux actions purement répétitives, la recherche des prises de conscience dans le cadre des permanences. Il semble qu'elles soient d'ailleurs assez rarement brutales et se manifestent beaucoup plus par de lentes mutations ;
- la tentative de mesurer « la part de l'influence de la personnalité individuelle et la part de liberté qui lui est laissée au regard de toutes les forces qui déterminent son comportement »⁽¹²⁾.

La problématique retenue peut se définir ainsi :

- la personnalité comme résultat des rapports sociaux (support concret de structures idéologiques et symboliques d'origine sociale) et comme agent de l'innovation culturelle et historique ;
- dans quelle mesure un être peut-il surmonter suffisamment certains déterminismes pour être vraiment innovant (poids de l'éducation, des traditions reçues, influence de l'ambiance générale mentale).

Une telle orientation de l'histoire, outre son intérêt scientifique incontestable, paraît de nature à éclaircir la persistance des controverses pédagogiques sur « le rôle des grands hommes en histoire... ».

Micheline PRESLE

SECONDE PARTIE : LA GÉOGRAPHIE

1. DÉVELOPPEMENT ET TRANSFORMATION DE LA DISCIPLINE

Toute méthodologie pédagogique s'inspire nécessairement d'une réflexion sur les disciplines concernées, or la géographie et l'histoire sont en pleine mutation ; toutefois la réflexion sur l'histoire s'est stabilisée, celle qui concerne la géographie ne l'est pas encore.

La géographie traverse une véritable crise : on peut dire plus que jamais qu'il existe autant de conceptions qu'il y a de géographes. Les excommunications se multiplient... Certains géographes restent attachés à la géographie classique, d'autres développent des aspects nouveaux qui ne sont pas toujours convergents.

(12) Georges DUBY, *Le moyen âge*, *ibidem*, p. 201-217.

Peut-on aller vers une synthèse ? Est-il possible de maintenir certains aspects de l'orientation ancienne tout en intégrant les acquisitions récentes ? Qu'est-il possible de conserver dans la pratique quotidienne à l'Ecole Élémentaire ?

Ce sont là les questions essentielles auxquelles on ne peut donner de réponse qu'en retraçant l'évolution de la géographie, qu'en saisissant la dynamique des controverses. Il s'agit toutefois moins de voir la géographie à travers ses « grands hommes » que de l'appréhender comme science en train de se construire, de se poser des questions, d'effectuer des choix, le plus souvent en *liaison* très étroite avec les *progrès des autres sciences* : l'évolution de la pensée géographique ne peut être dissociée de l'histoire des idées et de l'évolution des sciences naturelles, économiques et sociales.

1.1. La géographie positiviste — science déterministe inspirée par les naturalistes

Si nous voulions présenter complètement l'évolution des idées géographiques, il faudrait remonter très loin dans le passé (à Strabon en particulier) puis progressivement via le moyen âge s'attacher aux « géographes » du XVII^e et du XVIII^e siècles. En fait, ce n'est qu'avec Humbolt (1769-1859) et Ritter (1779-1859) qu'apparaissent les premières formulations systématiques de ce qu'est la géographie encore que leur influence fut surtout diffuse : ils n'eurent ni l'un ni l'autre de disciples directs, il n'en va pas de même pour la génération qui prend possession des chaires de géographie créées après 1870 dans l'Empire allemand et plus secondairement en France.

a. « l'air du temps »

Dans la seconde moitié du XIX^e siècle la science devient l'objet d'une vraie foi, se révèle porteuse d'un véritable espoir, c'est dans cette « ambiance » que la géographie prend son essor. Si la représentation que l'on se fait de la science n'est pas unanime, certains aspects sont toutefois admis par tous :

- la science est conçue comme explication du monde,
- on se la représente sur le modèle des sciences physiques dont la méthode expérimentale semble applicable à beaucoup de domaines,
- chaque science a pour mission d'employer cette méthode dans son domaine propre,
- l'unité de la science est conçue alors comme connaissance totale de la réalité.

Toutefois on garde une certaine prudence en ce qui concerne le domaine de l'humain jusqu'à la publication par Darwin en 1859 *De l'origine des espèces*. Celui-ci ouvrait à la science le dernier des domaines en montrant que l'ensemble des faits, y compris la pensée humaine dépend du milieu, qu'elle s'explique par lui, qu'elle n'est qu'un épiphénomène. Darwin suggère que le grand principe

explicatif, le moteur de l'évolution c'est le milieu, qu'il concerne aussi le développement des diverses sociétés puisqu'elles ont à répondre aux sollicitations de l'environnement.

b. de « l'écologie » à « l'environnementalisme » : Ratzel

Hackel s'est fait le propagateur des idées de Darwin en Allemagne ; il eut l'idée de faire de l'étude du milieu l'objet d'une science : il crée ainsi à la fois la discipline et le nom d'écologie⁽¹⁾.

Fortement influencé par Hackel, Ratzel ne prend que progressivement une attitude critique vis-à-vis du darwinisme, sa conception de la géographie en reste marquée⁽²⁾. Pour lui, la géographie c'est essayer de comprendre quelle a été l'influence du milieu sur la formation et les idées des sociétés. La géographie cesse d'être un « répertoire » de faits et devient explicative. Ratzel explique la répartition des hommes à la surface de la terre ; il définit la partie habitable en la mettant en rapport avec les caractéristiques physiques. L'importance de la géographie vient ainsi de ce qu'elle se trouve à la jonction des sciences naturelles et des sciences de l'homme, quand la géographie s'intéresse à des problèmes purement physiques ou purement sociaux c'est seulement pour mettre en évidence les faits dont la connaissance est fondamentale pour la compréhension des interactions. Pour bien mettre en valeur les adaptations de l'homme au milieu, Ratzel s'intéresse particulièrement aux sociétés primitives et dégage la notion de genre de vie.

Le genre de vie est défini comme un complexe organisé de pratiques collectives et de techniques de production adaptées à un milieu géographique donné⁽³⁾. Ces pratiques et ces techniques permettent au groupe humain d'assurer sa subsistance en tirant parti des potentialités du milieu et en s'adaptant aux contraintes physiques qu'il implique. Il s'agit ainsi de mettre en valeur la lutte de l'homme contre la nature hostile et cela suppose souvent un milieu « actif » et des hommes « démunis ». Certaines formes productives sont en effet interdites par tel ou tel facteur physique : la culture (sauf recours à des techniques artificielles sophistiquées) est impossible dans les régions froides. L'aridité exerce une influence déterminante sur la vie des hommes. En un mot, pour Ratzel, le genre de vie apparaît comme la *résultante* sur le plan humain des données naturelles.

(1) A l'origine c'était uniquement l'influence du milieu sur les êtres vivants ; aujourd'hui c'est la science des conditions d'existence et des inter-actions entre les êtres vivants et le milieu.

(2) Cf. dans son œuvre essentielle : *L'anthropogéographie*, 1882-1891.

(3) La chasse, la cueillette, l'agriculture sédentaire, la vie pastorale sont des types de genre de vie ; ils se caractérisent par un certain nombre d'éléments : l'utilisation d'instruments, la mise en œuvre de pratiques productives, l'existence de liens sociaux et une communauté spirituelle.

1.2. La géographie science du contingent : « le possibilisme »

La géographie classique est née de l'œuvre de quelques géographes au tournant du siècle, Hettner en Allemagne et surtout Vidal de la Blache en France. Lucien Febvre en a diffusé les idées.

L'œuvre de Vidal s'exprime dans quelques articles des *Annales de Géographie* puis dans le *Tableau géographique de la France*, premier tome de *L'histoire de France* de Lavis, enfin dans *Les principes de géographie humaine* dont le texte inachevé fut publié après sa mort. Toutefois, son influence s'est essentiellement exercée par ses cours. Lucien Febvre, dont la conception de l'histoire va à l'encontre de celle des historiens positivistes à la mode à la fin du siècle montre la portée « philosophique » de l'œuvre de Vidal. Intéressé par les problèmes géographiques, Lucien Febvre rend compte des ouvrages de géographie dans la *Revue de synthèse historique* ; il y dénonce les « erreurs » (principes déterministes, thèses scientistes) qu'il combat dans le champ historique. Dans *La terre et l'évolution humaine* qui ne paraît qu'en 1922 par suite des délais imposés par la guerre, Lucien Febvre structure l'ensemble de ses remarques et montre, à partir de l'œuvre de Vidal de la Blache, la cohérence d'une doctrine s'opposant aux idées déterministes et qu'il propose d'appeler le « possibilisme »⁽⁴⁾. Ramené à l'essentiel, le possibilisme se résume en quelques propositions : « la nature permet, l'homme dispose » ; « la nature suggère plusieurs possibilités, à l'homme de choisir entre elles » ; « tout ce qui touche à l'homme est frappé de contingence ». L'« humanisme vidalien » intervenant au nom de la « liberté » humaine correspond aux courants philosophiques du moment.

C'est en particulier à propos des genres de vie que les conceptions de Vidal peuvent être qualifiées de « possibilistes » pour marquer les différences qui les séparent des thèses déterministes. Pour Vidal, le milieu ne dicte pas le genre de vie qui, ainsi n'est plus la conséquence inéluctable des forces naturelles. Le genre de vie est avant tout une réalité sociale à étudier comme telle : « les genres de vie ne sont pas la conséquence nécessaire du fait qu'il [l'homme] est placé dans tel ou tel milieu. Ce ne sont pas les produits du milieu, il [l'homme] les apporte avec lui... »⁽⁵⁾.

Spatialement des genres de vie différents (pastoraux ou agricoles) peuvent être juxtaposés alors que les conditions naturelles sont sensiblement les mêmes ; c'est le cas en particulier dans la zone intertropicale.

Historiquement, plusieurs genres de vie dissemblables se succèdent souvent sur des espaces géographiques où le milieu naturel n'a guère changé. En raison de sa complexité, le milieu offre aux hommes différentes possibilités selon qu'ils sont en mesure d'utiliser telle ou telle technique. En particulier, « dans l'aspect actuel de nos vieux pays historiques, des causes de tout ordre se croisent et s'interfèrent. L'étude est délicate. On saisit des groupes de causes et d'effets mais rien qui ressemble à une impression totale de nécessité. Il est visible qu'à tel

(4) En schématisant la pensée de Vidal qui n'a jamais utilisé l'expression.

(5) Lucien Febvre cité par CLAVAL, *Essai sur l'évolution de la géographie humaine*, p. 61.

moment, les choses auraient pu prendre un autre cours et que cela dépend d'un accident historique. Il ne peut être question d'un déterminisme géographique ». Vidal de la Blache⁽⁶⁾.

En conséquence, s'il n'y a plus de nécessité, si la civilisation n'est pas imposée par le milieu, si elle est une des possibilités, on ne peut se passer, pour saisir comment elle s'est mise en place, comment elle s'est adaptée en utilisant les virtualités du milieu, des informations fournies par la sociologie et l'histoire. La géographie doit s'intéresser obligatoirement à la structure sociale et aux antécédents. Toutefois elle n'a pas à faire une étude sociologique ou une étude historique. C'est avec une certaine réticence que Vidal se tourne vers les sciences sociales qu'il invoque par ailleurs : « c'est par les établissements qu'il [l'homme] fonde à la surface du sol, par l'action qu'il exerce sur les fleurs, sur les formes mêmes du relief, sur la flore, la faune et l'équilibre du monde vivant qu'il appartient à la géographie »⁽⁷⁾. La géographie est pour Vidal « la science des lieux non celle des hommes et l'espace géographique un espace concret, un espace de naturaliste ». Meynier⁽⁸⁾ précise plus exactement encore, la géographie [de Vidal] est une géographie « des hommes dans les lieux ».

1.3. L'épanouissement de la géographie classique de Vidal de la Blache à la seconde guerre mondiale

a. Conditions

Deux éléments essentiels vont renforcer l'orientation donnée à la géographie par Vidal : la formation générale des géographes, le succès de la philosophie de Bergson. La formation générale des futurs géographes est essentiellement littéraire ; aussi sont-ils peu familiarisés avec le raisonnement mathématique. Parmi les sciences naturelles, ils n'ont guère le temps de s'initier qu'à la géologie qui leur paraît la plus utile. La philosophie bergsonienne triomphante crée une « ambiance intellectuelle » qui renforce cette orientation et pousse vers des méthodes de raisonnement plus qualitatives que quantitatives : « Les géographes ne sentent pas l'utilité de la rigueur mathématique et comptent sur l'intuition face aux paysages comme face aux problèmes pour trouver les meilleures interprétations » (Meynier)⁽⁹⁾.

b. Options et travaux

La période est marquée par l'essor de la géomorphologie, les difficultés de la géographie générale et la brillante production de la géographie régionale. L'essor de la géomorphologie correspond à la prépondérance de la géographie physique et traduit une sorte « d'inconsciente nostalgie du déterminisme » (Meynier). « Tout se passe, comme si chacun était persuadé que la géographie étudie

(6) Cité dans CLAVAL, *op. cit.*, p. 57.

(7) Cité dans CLAVAL, *op. cit.*, p. 58.

(8) MEYNIER, *Histoire de la pensée géographique française*, Paris, Colin.

(9) *Ibidem*, p. 41.

d'abord et avant tout la nature et que l'homme se coule dans les cadres ainsi tracés⁽¹⁰⁾. La proclamation du libre arbitre de l'homme reste souvent une simple formule ». Meynier⁽¹¹⁾. La géographie physique⁽¹²⁾ est alors le fondement de toute la géographie et c'est sous cette forme qu'elle pénètre dans l'enseignement.

c. « l'impossible » géographie humaine générale

La géographie humaine ne bénéficie pas du même essor et tout se passe comme s'il était impossible de construire une géographie humaine générale. Néanmoins, trois traités au moins s'efforcèrent de systématiser les résultats acquis sans qu'aucun toutefois n'ait le prestige et l'influence du traité de de Martonne pour la géographie physique, ce sont :

- La *Géographie humaine* de Jean Brunhes (1910). L'auteur influencé par Vidal de la Blache (la géographie, science des lieux) est surtout sensible à l'attrait des faits concrets, il considère la géographie comme une science des formes de paysages, une science de la marque de l'homme sur la terre. Il construit une systématique par rapport aux lieux et distingue en particulier :
 - les occupations productives et improductives du sol (maisons, routes, chemins,...),
 - les utilisations conservatrices et destructrices du sol (chasse, pêche, guerres,...).
- Les *Principes de géographie humaine* de Vidal de la Blache, ouvrage inachevé et publié par son gendre de Martonne. Vidal y met l'accent sur l'étude des rapports du milieu et des différents types de sociétés et insiste sur le fait que c'est moins le sol qui compte que l'ensemble des techniques qui concourent à son exploitation.
- Les *Problèmes de géographie humaine*, ouvrage de Demangeon également inachevé et publié en 1942. Demangeon reprend certains principes dégagés par Vidal ; toutefois il met plus l'accent sur la vie des hommes dans leur présent et leur passé. Il les étudie en prenant en compte la structure de la société et l'économie et met plus l'histoire à contribution : la forme des villages et des maisons, les limites des champs, l'emplacement des villes, etc. n'ont bien souvent rien à voir avec la situation actuelle, la clef explicative est détenue par l'histoire fait-il remarquer.

Ces travaux pour importants qu'ils soient (mise en valeur de nouvelles perspectives en insistant sur la nécessité prise en compte de l'économie, de l'histoire, de certaines données de la psychologie ou de la sociologie) n'apparaissent pas comme de réels traités de géographie générale à la différence des traités de géographie physique, ils rendent compte de la répartition des phénomènes à la surface du globe, ce sont des « sommes ordonnées » mais ils ne fournissent pas d'explication logique des aménagements, ils n'établissent pas de lois générales concernant la répartition des faits géographiques.

(10) Les formes de relief ne commandent-elles pas toutes une part de la géographie humaine : le rapport de l'habitat avec les terrasses et les replats, le tracé des voies de communication, les étages montagnards des chalets et des activités rurales (cultures, alpages, etc.) ?

(11) MEYNIER, *op. cit.*, p. 46.

(12) VOIR DE MARTONNE, *Traité de géographie*, 1909. Son audience va durer une cinquantaine d'années.

d. Le succès de la monographie régionale. Ses insuffisances

Les élèves de Vidal de la Blache consacrèrent leurs recherches aux monographies régionales qu'il avait préconisées. Cette production, caractéristique de l'Ecole géographique française lui a fait sa réputation.

En théorie, selon le projet (et les réalisations) de Vidal de la Blache, chaque étude visait à souligner la personnalité de la région en mettant en relation constante les faits physiques et les faits humains. La région ainsi définie pouvant se situer dans une typologie mondiale.

En réalité, beaucoup de géographes craignant d'être incomplets réalisent des descriptions exhaustives, « le souci de la précision, du détail estompait l'essentiel, les arbres masquaient la forêt ». La géographie régionale est alors « peinture du réel, on se préoccupe peu de comparer, elle est conçue comme un art qui s'attache à évoquer de véritables individualités » (Biro). Elle cherche à monter en quoi telle portion d'espace est radicalement originale par rapport à telle autre, elle établit une « biographie » de la région. C'est donc une attitude « exceptionnaliste » qui débouche difficilement sur les généralisations nécessaires à toute science.

1.4. De nouvelles perspectives après la seconde guerre mondiale

a. Des besoins nouveaux dans un monde renouvelé

Jusqu'alors l'aménagement de l'espace (particulièrement en France) s'était réalisé d'une manière inconsciente et souvent dans l'anarchie. Ce qui assurait malgré tout une certaine cohérence provenait de la modestie des transformations au sein de sociétés encore anciennes : l'agriculture restait l'activité essentielle, les entreprises industrielles modestes et la croissance des villes limitée. Le développement économique des années 50 provoque une prise de conscience et appelle un aménagement volontaire de l'espace.

b. De nouvelles préoccupations : l'idée d'une géographie applicable

Dans un monde en mutation technique, économique et sociale, il apparaît à certains que la géographie ne peut se contenter de regarder et d'expliquer après coup, que la géographie ne doit pas seulement être une discipline rétrospective, une discipline de culture, une science du passé mais qu'elle peut servir de guide à ceux qui travaillent à l'aménagement de l'espace.

Un nombre croissant de géographes s'intéresse à l'application éventuelle de leurs recherches⁽¹⁴⁾. Ils le font avec plus ou moins de réserves⁽¹⁵⁾ mais cette préoccupation n'en a pas moins de multiples conséquences, elle explique :

- l'intérêt de plus en plus prononcé pour l'étude des problèmes actuels ;
- le souci de la quantification afin de faciliter les comparaisons et de pouvoir éventuellement, déboucher sur l'action ;

(13) MEYNIER, *op. cit.*, p. 106.

(14) DESSUS, GEORGE et WEULEISSE, *Matériaux pour une géographie volontaire*, 1949 ; — PHILIPPON-NEAU, *Géographie et action. Introduction à la géographie appliquée*, 1960 ; — P. GEORGE, GUGLIEMO, KAYSER et Y. LACOSTE, *La géographie active*.

(15) Pour P. George en particulier, le rôle du géographe doit être celui d'un expert qui laisse à d'autres (le responsable politique) l'acte de choisir, de prendre des décisions. Le danger étant

- le changement de problématique : l'étude du milieu naturel pour lui-même ne se justifie plus et dans cette optique, l'importance de l'économie apparaît essentielle ;
- la critique de la conception traditionnelle de la région. L'étroite liaison entre la notion de paysage et celle de région « naturelle » est progressivement abandonnée au profit de la notion de région urbaine. La liaison ville-campagne apparaissant comme le trait le plus important du façonnement de la région. L'espace n'est plus alors conçu comme un ensemble de régions naturelles juxtaposées et linéairement délimitées mais comme un champ de forces complémentaires ou contradictoires. Les mouvements migratoires, les villes, l'industrie, le tourisme... deviennent des thèmes essentiels, le milieu naturel n'est plus qu'un cadre ;
- et plus généralement l'orientation économique et sociale donnée à la géographie : « une des plus importantes mutations de l'esprit géographique consista dans l'exaltation de la géographie économique et par liaison inévitable, sociale » (Meynier).

Jusqu'à la seconde guerre mondiale si l'enseignement secondaire et le grand public considéraient l'économie comme l'essentiel de la géographie il n'en était pas de même dans l'enseignement supérieur et la recherche. La crise mondiale de 1929 avait déjà démontré toutefois l'importance de l'économie.

L'accent mis jusque-là sur « l'homme-habitant »⁽¹⁶⁾ traduit une situation sans problème. Les perturbations apportées par la grande crise économique et par la seconde guerre provoquent une inquiétude, une remise en question : le champ ou la maison rurale n'apparaissent plus comme les fondements de la vie humaine, ce sont les villes et la production industrielle qui apparaissent sur le devant de la scène.

Privilégiant les faits visibles, la géographie classique rend mal compte des facteurs et des forces réels, aussi apparaît-il fondamental de saisir l'évolution des forces productives et des moyens de production. Dès avant 1940 Demangeon a été sensible à l'importance à donner dans toute étude géographique à l'économie ; mais c'est P. George surtout qui insiste le plus nettement sur ce point : « la condition première pour être homme-habitant, c'est d'être "consommateur", et pour être consommateur, d'être directement ou indirectement "producteur" ». Le point de départ de la géographie humaine nous paraît donc être l'inventaire des forces productives ou, si l'on préfère, des moyens d'existence des groupes humains » cité dans Derruau⁽¹⁷⁾. Cet inventaire des forces productives passe par l'étude des rapports sociaux, c'est en particulier l'origine d'une nouvelle géographie agraire qui se préoccupe des conditions de l'appropriation foncière avec en particulier l'analyse de la « ponction financière » opérée par les propriétaires habitants à la ville (Dugrand, etc.) et explique les mutations de la géographie urbaine.

que le géographe devienne un technocrate et couvre de l'apparente objectivité de son savoir la mise en place d'une politique étroitement partisane.

(16) Formule de Demangeon reprise par LE LANNOU dans sa *Géographie humaine*.

(17) *Précis de géographie humaine*, p. 15.

Corrélativement, la *notion de genre de vie* telle qu'elle avait été conçue par la géographie classique, est mise en cause. La différenciation des genres de vie dans une société fondée sur la division du travail a conduit Maximilien Sorre à réviser la notion. Selon lui, à l'intérieur d'un même espace, il n'existe plus un genre de vie mais une multiplicité de genre de vie, autant que de familles professionnelles : il existe par exemple un genre de vie des agents de conduite des trains (le rythme de la circulation impose aux cheminots et à leur famille des servitudes, un rythme de travail propre,...), un genre de vie de l'instituteur ou du professeur...

P. George montre que cette extension de la notion n'est pas acceptable. Si pour Vidal de la Blache, en effet, la notion s'appliquait à des populations homogènes chez lesquelles tous les habitants participent à des productions unifiées, pratiquent les mêmes cultes et organisent leurs relations de façon analogue, il n'en est pas de même dans les sociétés fondées sur la division du travail : tous les agents de conduite, tous les instituteurs n'emploient pas leurs loisirs de la même façon. L'argument est plus fort encore si l'on prend l'exemple de l'architecte et de sa dactylo : ils appartiennent à la même famille professionnelle, ils peuvent avoir les mêmes horaires sinon les mêmes vacances et pourtant leurs habitudes, leurs exigences matérielles diffèrent, ils n'ont pas des genres de vie comparables, ils n'appartiennent pas au même groupe social. La différenciation des genres de vie à l'intérieur d'une même société est autant d'origine sociale que professionnelle.

1.5. La « nouvelle géographie »⁽¹⁸⁾ : une géographie économique aux accents « néo-positivistes »

Dans les années 60, la rénovation des méthodes (place des mathématiques) est si avancée qu'il est possible de parler d'une nouvelle géographie. Elle se présente avant tout comme un effort pour théoriser au niveau des méthodes et des concepts utilisés.

L'histoire de la nouvelle géographie (au sens strict) est courte : conçue dans les années 50 par les Suédois et les Américains, elle s'impose un peu partout dans le monde, dans les années 60 (Pologne, URSS, Grande-Bretagne, Allemagne et enfin en France)⁽¹⁹⁾ mais elle est remise en cause dès la fin des années 60.

Cette « nouvelle géographie » n'en a pas moins eu un rôle capital :

- elle montre les insuffisances méthodologiques, en particulier l'empirisme de la géographie classique caractérisée par la primauté donnée à l'observation, à la description corrélatrice et à la méthode inductive ;
- elle souligne la nécessité d'une réflexion théorique permettant de dépasser les choix subjectifs, les notations impressionnistes, les monographies régionales nuancées par la recherche de lois, de régularités, par la construction de modèles rigoureux ;

(18) P. GOULD, *The New Geography where the movement is*, 1968.

(19) J.B. RACINE et H. REYMOND, *L'analyse quantitative en géographie*.

- pour réaliser son projet d'être « scientifique », la nouvelle géographie se veut quantitative. L'observation repose sur le nombre, sur des mesures multiples s'attachant non à l'originalité de chaque phénomène mais aux régularités, à ce qui est généralisable. Par le traitement des données numériques, on cherche à mettre en valeur les corrélations, les fréquences à étudier, etc. Les mathématiques et la statistique interviennent à plusieurs niveaux ;
- théorie des graphes pour l'analyse des flux d'hommes, de biens et de services ; théorie des jeux et appareil probabiliste pour l'étude des décisions ; analyse factorielle pour mettre en évidence l'importance des facteurs essentiels ; technique probabiliste avec expériences de simulation à l'ordinateur ;
- la « nouvelle géographie » se veut aussi scientifique parce qu'elle est systématique. Elle n'étudie plus les objets en eux-mêmes mais les rapports entre ces objets : les réseaux, les flux, les nœuds etc. qui les lient les uns aux autres. Elle met en évidence les liaisons, les équilibres dynamiques, le fonctionnement des systèmes. Par exemple, la ville, n'a de sens que par rapport au réseau urbain hiérarchisé, la région est analysée comme système de relations et toute étude a pour but essentiel de rendre compte de la logique de structuration de l'espace, d'étudier les régularités, les lois⁽²⁰⁾ ;
- enfin, pour la « nouvelle géographie », le choix des données et des techniques de traitement est déterminé par une *démarche déductive*, par des hypothèses de départ et l'élaboration d'un modèle explicatif qui est ensuite testé⁽²¹⁾ ;
- au départ, pour réaliser son projet, la « nouvelle géographie » cherche du côté des sciences sociales, elle s'appuie essentiellement sur celles qui sont alors le plus en avance et paraissent le plus proche : les sciences économiques, et laisse en marge les enseignements de la psychologie, de l'ethnologie ou de la sociologie. Les sciences économiques reposaient alors sur une série de postulats simples qui autorisent une schématisation aisée des décisions et des mécanismes économiques : c'est le triomphe de *l'homo oeconomicus* ; l'espace est conçu comme un plan homogène et uniforme, la vie économique analysée est le fait d'agents individuels et entreprises dont les comportements sont rationnels et l'information totale. Les décisions prises sont ajustées par le jeu du marché ou par celui de la circulation des revenus.

(20) Cfr NOIN, *L'espace français*, coll. « U2 », Paris, Colin.

(21) C'était déjà le sens de la démarche d'un géographe allemand dès avant la seconde guerre mondiale. Christaller étudiant les villes d'Allemagne du Sud constate que le semis des villes (qui sont toutes des marchés) n'est pas désordonné, qu'il existe une certaine régularité dans leur disposition et leur hiérarchie et que la taille est fonction de l'importance de leur arrière pays. Christaller ne cherche pas à expliquer l'originalité de la répartition des villes par l'histoire ou les influences réciproques de l'homme et du milieu mais par le jeu des phénomènes économiques et sociaux, à savoir des zones de marchés de tailles différentes : c'est la « théorie des lieux centraux ». Sa démarche est déductive, au lieu de voir dans la répartition irrégulière des faits humains à la surface de la terre, une trame adaptée, dans ses grandes lignes au monde physique (relief, climat, sol), il voit la superposition de deux trames : la première régulière, rationnelle est le résultat du jeu des seules forces économiques et sociales. Elle est appliquée sur un « fond déformant » : le monde physique. L'essentiel de la tâche consiste pour Christaller à comprendre comment se constitue la trame régulière en milieu uniforme pour aboutir à des lois ; plus, secondairement, à analyser les déformations sans toujours en déduire des lois générales. Christaller s'inscrit dans la lignée des économistes spatiaux (Von Thünen, Weber, Lösch) il annonce « un bouleversement complet des perspectives, une coupure avec les centres d'intérêt et les méthodes employées jusqu'alors ». Cfr CLAVAL, *La nouvelle géographie*, p. 5, Paris, PUF.

1.6. Vers une nouvelle géographie plus globale

a. Critique de la « nouvelle géographie » au sens strict

La « nouvelle géographie » comme beaucoup d'autres sciences sociales dans les années 1950-60 est marquée par le préjugé néopositiviste à l'égard de tout ce qui n'est pas quantifiable. La critique souligne les faiblesses de cette position et montre que le souci de rigueur n'est souvent qu'un alibi alors que plusieurs précautions ne sont pas prises :

- la méthodologie mise en œuvre nécessite une maîtrise et un examen critique des techniques utilisées en particulier en ce qui concerne l'analyse factorielle : « Il s'est développé, dit Claval, une véritable idéologie de l'empirisme absolu », il s'agit de se montrer le plus sélectif possible dans la collecte des données, l'analyse factorielle faisant le reste. « On a l'impression, poursuit l'auteur, qu'une partie de ceux qui se passionnent pour les méthodes statistiques n'y voient qu'un alibi pour ne pas réfléchir aux questions qui se posent à eux » ;
- les documents utilisés sont des statistiques officielles, c'est dire que la réalité a déjà été « filtrée » en fonction de préoccupations, d'objectifs que le chercheur se doit d'élucider ;
- le chercheur doit être sensibilisé par ailleurs à ses *parti-pris inconscients*(22) ; les calculs des corrélations, les pondérations sont mathématiques mais le choix des objets, des faits à analyser est toujours laissé à la subjectivité du chercheur. Les économistes(23) et les sociologues les premiers se sont interrogés sur l'innocence de leur enseignement, sur la science positive officiellement neutre en soulignant qu'elle conduisait à accepter les principes de l'ordre social existant par l'utilisation des schémas implicitement conservateurs ;
- la schématisation du postulat de départ est excessive. Le milieu économique n'est pas transparent, les choix ne relèvent pas uniquement de la rationalité. Il y a toujours un écart entre le comportement réel des groupes sociaux et celui qu'adopteraient des hommes totalement informés et rationnels en ce qui concerne aussi bien l'achat des biens et des services que les préférences spatiales (résidence - tourisme). L'homme est un être social, ses façons de voir, ses motivations, ses décisions sont en partie modelées par la société. Aussi apparaît-il nécessaire de ne pas oublier la part du conditionnement lié au milieu, aux institutions, de tenir compte des représentations que les gens se font de leurs actions, des justifications qu'ils invoquent. Il s'agit de ne pas rejeter tout ce qui est interprétation subjective de la part des individus et des groupes et même de substituer une pénétration qualitative des problèmes à l'approche quantitative.

(22) Dès le départ certains auteurs avaient insisté, — cfr RACINE et REYNAUD dans l'introduction de leur manuel, *op. cit.*, — sur le fait que l'approche quantitative ne devait pas empêcher une réflexion théorique de nature épistémologique. Plus récemment J.B. Racine, porte-parole en France de la géographie quantitative a montré dans différents articles la nécessité d'examiner le discours idéologique du géographe.

(23) Cf ATTALI et GUILLAUME, *L'anti-économique*.

b. La géographie psychologique et comportementale inspirée par le behaviorisme

La prise en compte des critiques adressées à l'orientation néo-positive de la nouvelle géographie a permis le développement d'un courant visant une approche « phénoménologique ». Il s'agit pour ces géographes de tirer profit des leçons des psychologues (Piaget, Bachelard, Moles,...), des ethnologues (Lévi-Strauss) et des sociologues du monde rural (Rimbaud, Mendras, Jollivet,...) ou du monde urbain (Lefebvre, Ledrut,...). Ils constatent que l'étude des relations que tisse l'homme avec un espace donné montre que l'espace est ressenti, aimé ou rejeté par l'individu ou le groupe, que l'homme est sensible aux impulsions de son affectivité, aux conditions de sa culture, aux fantasmes de son inconscient⁽²⁴⁾.

Plus généralement, ils soulignent que l'ensemble des phénomènes spatiaux traduisent des valeurs, des représentations de la civilisation et qu'ils ne répondent pas seulement aux sollicitations du milieu (forces écologiques) ou aux possibilités technologiques et aux choix économiques. Certaines recherches actuelles sur la région⁽²⁵⁾ relèvent de cette orientation, elles mettent en valeur le sens du vécu, le sentiment d'appartenance à un espace donné : « Trop objective ou trop réductive, la région de l'économie pas plus que la région administrative ou que la région naturelle ne permet de cerner correctement l'espace des hommes [...] la région, si elle existe est un espace vécu »⁽²⁶⁾. Cette approche behavioriste débouche sur une fausse science quand les chercheurs qui insistent sur le fait qu'il est dommageable de ne pas prendre en charge « l'espace vécu » oublient qu'il serait plus catastrophique encore d'ignorer l'ensemble des forces économiques qui le conditionnent (Frémont).

c. A la recherche d'une géo-écologie

En France, les circonstances historiques n'ont pas favorisé les contacts entre l'écologie et la géographie. La géographie naissante avec Vidal de la Blache s'est, — en partie, — définie par opposition à l'écologie ; aussi complémentirement la démarche des héritiers de Vidal est-elle *plus historique qu'écologique*. La connaissance des données du milieu naturel est peu approfondie tandis que les étapes de la mise en valeur des aménagements par l'homme sont finement analysées.

Les préoccupations de Maximilien Sorre⁽²⁷⁾ qui essaie de situer la géographie entre l'écologie et les sciences sociales ne sont guère reprises en compte d'autant plus qu'au même moment, les géographes découvrent le rôle de l'économie et le poids des faits sociaux (cfr ci-dessus).

Plusieurs faits récents (la menace des pollutions, la pénurie d'énergie et de certaines matières premières) expliquent le renouveau de l'étude des problèmes posés par les rapports des sociétés et de leur environnement. En faisant de la géographie uniquement une science sociale, il y a disent les géographes-écologistes, appauvrissement de la discipline. Evacuer la géographie physique chez les

(24) S. RIMBERT, *les paysages urbains*, Paris, Colin.

(25) Equipes autour de Frémont (Caen) et de Gallois (Rouen).

(26) FRÉMONT, *La région espace vécu*, Paris, PUF.

(27) M. SORRE, *Les fondements de la géographie humaine*, Paris, 1943-1952.

géologues, la climatologie chez les météorologues c'est oublier que toute société humaine se crée et se développe dans un cadre physique (même s'il est profondément humanisé) qu'elle occupe, utilise, aménage et transforme. C'est oublier les ruptures éventuelles des équilibres naturels (érosion due à l'homme, surexploitation des mers ou des forêts, etc.). Il s'agit pour ces géographes de développer une « nouvelle géographie physique »⁽²⁸⁾, une géographie physique devenue science des équilibres et des déséquilibres physiques et biologiques de la surface terrestre⁽²⁹⁾. Cette géographie « a quitté l'échelle de l'évolution géologique (de la géomorphologie structurale) pour celle plus proche de la dynamique à l'échelle de l'homme et de son histoire (dynamique des sols et des micro-milieus)... elle cesse d'être un discours sur la physionomie de la terre pour devenir une science géotechnique d'application » (F. Joly).

d. Les géographies « révolutionnaires »

La « nouvelle géographie » est née d'un besoin de sortir de l'académisme et d'avoir une vision prospective. Depuis 1968, ce qui est aussi remis en question, c'est la valeur même des institutions sociales qui concernent en particulier le géographe dans ses traductions spatiales.

Né aux USA, ce courant politique contestataire se développe actuellement en France⁽³⁰⁾. Il envisage, en se référant au marxisme, une critique totale de la géographie classique, une critique politique, attendu que l'espace, produit économique, social, culturel et idéologique, ne peut se comprendre sans référence aux classes sociales, à la lutte des classes dans le contexte de l'impérialisme.

Ce courant est double. D'un côté l'orientation d'*Espaces et temps*, proche du parti communiste français, est plus soucieuse de donner immédiatement un statut scientifique à la géographie en l'ancrant à l'économie politique. Il s'agit de fonder une science de « l'espace social » (c'est-à-dire non d'un espace en soi, absolu, abstrait mais de « l'espace socialement différencié » qui résulte de la projection de l'activité et des structures de la société : l'établissement d'un POS, les variations d'un COS sont autant d'actes politiques où l'espace social intervient comme enjeu dans les rapports sociaux) à partir de concepts marxistes de rapports de production, de niveau des forces productives, de classes sociales⁽³¹⁾.

(28) Cfr les propos de Tricart, de F. Joly, de Bertrand ou de Rougerie.

(29) Dans ces recherches, l'accent est mis sur les relations entre les trois composantes du système écologique : le potentiel écologique qui regroupe tous les éléments abiotiques (substratum géologique, relief, climat, eau), l'exploitation biologique (l'ensemble des communautés végétales et animales) et l'utilisation anthropique (techniques d'aménagement et d'organisation de l'espace). La tâche consiste en particulier à mesurer les flux d'énergie, les transferts de matière s'opérant entre une population et l'espace qu'elle exploite.

(30) Publications autour d'Y. LACOSTE : la revue *Hérodote* ; — *La géographie ça sert, d'abord à faire la guerre*, Paris, Maspero ; — Revue *Espaces et temps* autour de J. LEVY et GRATELOUP.

(31) Il s'agit aussi de « mettre en relation cet espace objectif avec un espace subjectif, vécu ou conçu indépendamment de l'étude scientifique. Cela exige d'appréhender correctement l'espace de référence mais aussi d'adopter un point de vue sociologique, anthropologique expliquant comment les idéologies, les mentalités issues des conditions de vie entraînent une conception de l'espace [...] », dans *Espace et temps*, n° 4, Manifeste.

De l'autre côté l'orientation d'*Hérodote* est plus sensible à l'utilisation, à l'application immédiate d'un savoir qui certes n'est pas encore une science mais qui peut être efficace tout de suite. Il s'agit de montrer aux groupes sociaux en lutte, aux travailleurs, aux militants l'organisation de l'espace, l'action des forces économiques, sociales, politiques agissant à des niveaux d'échelle différents et de leur apprendre à penser l'espace pour pouvoir y agir efficacement. « Le savoir géographique avant même d'être une science est un outil de pouvoir, ce pouvoir n'est évidemment pas celui des géographes ; c'est celui de classes dirigeantes. Nous pensons que les travailleurs, les militants et leurs organisations peuvent aussi utiliser ce savoir dans leur lutte »⁽³²⁾.

e. Possible ou impossible synthèse

La richesse des orientations récentes ne rend pas impossible une synthèse si l'on veut bien admettre que la géographie physique et la géographie humaine ne peuvent être conduites selon les mêmes richesses, les mêmes démarches et constituent *deux domaines distincts*. « Il y a l'espace de la nature et l'espace de la société, leurs études relèvent de deux logiques différentes, l'une naturaliste, l'autre sociale ».

La démarche « naturaliste » traite des relations dans l'espace et dans le temps entre les trois compartiments : potentiel écologique, exploitation biologique et utilisation anthropique. Les effets de l'action humaine sont pris en compte dans leurs caractéristiques (réversibilité ou non), leur rythme (quotidien, saisonnier, etc.), l'action humaine est considérée comme un élément du système⁽³³⁾. La démarche des sciences sociales analyse comment à travers les rapports sociaux de production, l'espace est utilisé, aménagé. Les contraintes naturelles sont analysées mais les données examinées ne sont pas nécessairement les mêmes que celles du naturaliste. Claval⁽³⁴⁾ effectue une tentative de synthèse, une tentative de dépassement de la crise actuelle de la géographie. Il refuse les travaux purement descriptifs de la géographie classique et essaie de proposer une nouvelle géographie plus soucieuse d'explication logique que de reconstitution historique, une géographie qui propose des interprétations théoriques des phénomènes spatiaux en procédant selon le modèle hypothético-déductif commun à toutes les disciplines scientifiques, une géographie plus globale ouverte sur les acquis des autres sciences sociales et prenant en compte les données écologiques mais minimisant, — semble-t-il, — l'analyse des forces productives, des rapports de production et corrélativement les conditions sociales.

1.7. Rapide panorama des pratiques géographiques actuelles en France

C'est au moment où les *mass-media* et les pouvoirs publics utilisent le plus certains thèmes géographiques (problèmes de milieux et d'environnement, d'aménagement du territoire, d'urbanisation et de développement régional), au moment où quelques géographes interviennent comme conseillers dans différen-

(32) Y. LACOSTE, dans *Hérodote*, n° 4.

(33) DOLLFUS, *L'espace géographique*, n° 3, 1977.

(34) P. CLAVAL, *La nouvelle géographie*, Paris, PUF, 1977.

tes opérations d'aménagement de l'espace que la géographie universitaire semble le plus en crise.

Son influence à l'extérieur de l'Université est faible et son image de marque est bien inférieure à celle des sociologues, des urbanistes ou des écologistes, la géographie apparaissant divisée, « éclatée », hésitante parfois sur ses méthodes et ses buts.

En reprenant la distinction illustrée ci-dessus pour la période allant de Vidal à la seconde guerre mondiale, on peut évoquer :

- une géographie physique coupée de la géographie humaine. Elle est restée classique par l'importance donnée au terrain et aux démarches inductives, mais elle est devenue plus scientifique (quantification des données, expérimentation en laboratoire). Elle comprend :
 - la géographie physique générale tiraillée entre une spécialisation encore plus poussée et l'étude (en liaison avec les sciences naturelles) des interactions entre roche, sol, climat, végétation et faune ;
 - la géomorphologie dont une fraction s'attache surtout aux faits structuraux (Briot, Gulcher), l'autre à une approche climatique et dynamique (Joly, Tricart), avec le souci d'aboutir à des applications concrètes ;
 - la climatologie est traversée par le conflit entre la climatologie analytique (Péguy) et la climatologie synoptique (Pédelaborde) ;
 - la biogéographie (Briot) met de plus en plus l'accent sur l'étude des interactions, des écosystèmes et débouche sur les études de conservation et d'aménagement du milieu naturel (Rougerie Bertrand) ;
- une géographie régionale « discutée ». A côté d'une géographie régionale classique qui présente les paysages et les activités des différentes régions et qui relève plus de l'activité pédagogique que de l'activité scientifique, se développe une nouvelle géographie régionale. Elle cherche (Juillard, Claval) à mieux cerner la notion de région (choix d'un niveau taxonomique adéquat) et à réaliser une géographie générale des régions, une typologie de ces espaces (étude des formes d'organisation de l'espace terrestre) et se rapproche ainsi d'une géographie humaine générale ;
- une géographie humaine restée classique dans l'ensemble. Elle traite de la répartition des hommes, de leurs activités et de leurs traces dans le paysage. P. George et ses élèves en ont renouvelé la problématique (cfr ci-dessus) et ont mis en œuvre des moyens nouveaux (statistiques). Cette géographie touche plus des trois quarts des géographes universitaires, elle s'exprime essentiellement dans les *Annales de géographie* et elle constitue avec la géographie régionale le modèle qui fournit leurs justifications aux contenus des programmes scolaires.

Les autres orientations de la géographie humaine : géographie quantitative et modélisante⁽³⁵⁾, géographie « psychologique et comportementale » et géographies « révolutionnaires » (cfr ci-dessus) ne touchent qu'une partie des géographes universitaires et ont peu de « retombées » au niveau de la pratique pédagogique⁽³⁶⁾.

(35) Elle dispose d'une revue spécialisée : *L'espace géographique*, Doin.

(36) Au moins en France, il n'en est pas de même dans les pays anglo-saxons en particulier pour la géographie modélisante.

2.1. Prise en charge des orientations les plus significatives de la géographie des chercheurs

La géographie des chercheurs n'a pas fini de s'interroger et de se situer par rapport aux autres sciences sociales mais dès maintenant l'école élémentaire⁽³⁷⁾ ne peut ignorer cette réflexion épistémologique, elle doit nécessairement s'en inspirer tout en tenant compte de l'âge des enfants et en s'insérant dans le projet éducatif global. C'est ainsi que l'approche de l'espace à la maternelle et au cours préparatoire se fait autant par l'éducation motrice, l'éducation artistique et la mathématique que par les travaux qui prennent en charge l'organisation de l'expérience corporelle, la maîtrise d'espaces connus comme celui de la classe et du groupe scolaire... qui ne sont pas, par ailleurs, spécifiquement géographiques. Les mêmes considérations psychologiques nous conduisent à situer les travaux des Cours élémentaires et moyens à des niveaux taxonomiques bien déterminés et à effectuer des choix précis.

À l'école élémentaire, la géographie se doit d'être avant tout une science HUMAINE qui s'attache à l'homme - PRODUCTEUR et CONSOMMATEUR de biens et de services et à l'homme-HABITANT tel que l'enfant le voit, le côtoie tous les jours. Cette étude a à rendre compte des rapports que l'homme (entendu au sens collectif) entretient avec le « milieu », fait des conditions naturelles (climat, relief, sol, sous-sol) et de l'héritage historique exprimé par le niveau technologique, économique, social et culturel du groupe considéré.

Ces rapports s'inscrivent dans un espace concret et localisable : le paysage, se manifestent par des espaces abstraits : les espaces de relation qui sont les différentes catégories d'espace concernées par les activités projetées sur des aires d'influence. À titre indicatif et en se cantonnant aux relations économiques et sociales, c'est pour l'usine sa zone d'approvisionnement en matières premières et en source d'énergie, l'espace de recrutement de sa main-d'œuvre, l'espace de commercialisation de ses produits, etc. Ces espaces de relation sont toujours ordonnés qu'ils le soient par évolution empirique ou par une volonté d'organisation et concernant directement l'individu qui est ainsi aux prises avec des « spatialités différentielles » (Lacoste) économiques mais aussi politiques et culturelles qu'il maîtrise rarement. Ces spatialités différentielles concernent un ensemble d'espaces qui s'entrecroisent et se chevauchent : les différents espaces de déplacements quotidiens et hebdomadaires pour le travail, les achats, les démarches administratives et les loisirs ; les différents espaces de nature administrative (commune, département, région, nation, communauté économique européenne,...) et les différents espaces géopolitiques qu'imposent les *mass-media*.

Par ailleurs, le quartier, la ville, le village, l'usine, etc. ne peuvent être considérés seulement comme des espaces de localisation et de relations, seulement comme des réalités objectives que l'on examinerait sous le regard froid de la

(37) Enseignement primaire en France.

science, ce sont aussi des réalités vécues et appréhendées par chacun selon ses activités, ses préoccupations, sa culture.

Enfin, ces rapports changent dans le temps (en ne prenant en compte ici que le passé récent et le futur proche) et se différencient dans l'espace. La tâche consiste alors à mettre en évidence ces différences et ces changements, à prendre en compte les types qui en résultent (chaque phénomène n'étant pas étudié par lui-même mais comme élément d'une série dont les composantes s'éclairent mutuellement) et ainsi à analyser la genèse de ces différences et de ces changements par l'inventaire des impulsions et des forces d'inertie technologiques, économiques, sociales, politiques ou culturelles. Cette analyse appelle le plus souvent un changement d'échelle en raison de la distorsion entre le responsable de l'action (le plus souvent le gouvernement de l'Etat, une communauté économique élargie (CEE) ou des sociétés multinationales) et les effets observés dans le milieu.

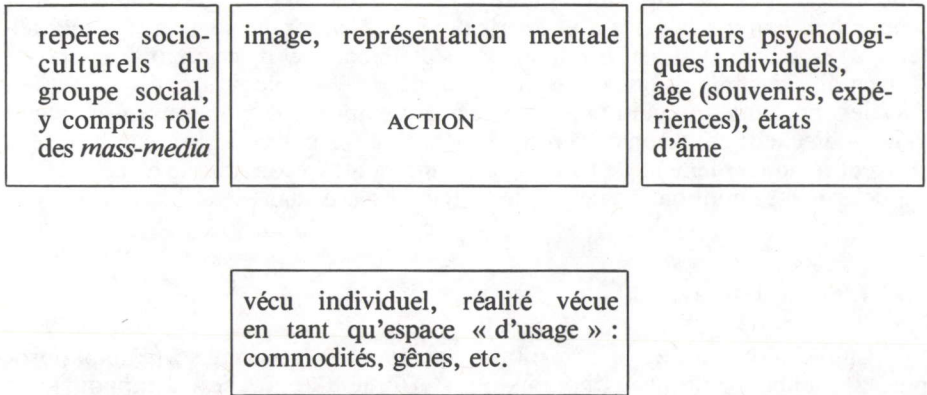
2.2. L'esprit des travaux

En définitive, à l'école élémentaire, la géographie est une sorte de philosophie du milieu occupé par l'homme qui s'efforce d'approcher, d'expliquer, de comprendre les réalités qui entourent l'enfant dans une optique anthropologique.

Elle met en valeur les corrélations entre les phénomènes observés, elle est autre chose qu'une description sans vie, c'est avant tout une confrontation des faits. L'essentiel n'est pas dans la caractérisation détaillée d'une activité économique et sociale, la présentation de certains traits de paysage, il est dans les rapports entre ces éléments. Cette mise en relation est toujours délicate, il est tentant de se laisser abuser par des coïncidences et de tomber dans un déterminisme étroit. Dès le XVIII^e et le XIX^e siècle différents auteurs ont insisté sur l'influence du milieu physique et expliqué par exemple la localisation de l'habitat groupé par l'existence de sources, le bocage par des causes bio-climatiques ; cette géographie simpliste et par suite accessible a été largement diffusée. Certes les déterminations naturelles ne sont jamais négligeables même dans les régions les plus humanisées, toutefois certaines limites peuvent être reculées par les progrès de la science mais le coût en est souvent élevé (assainissement, cultures dans les régions arides et aux hautes latitudes) et l'investissement n'est réalisé que s'il répond aux besoins solvables.

La géographie à l'école élémentaire a, par ailleurs, l'ambition de rendre cohérente la vision qu'a l'enfant du monde perçu en particulier à travers les éléments véhiculés par les *mass-media*, en n'escamotant pas la mise en relation des aspects objectifs et subjectifs (vécus ou conçus indépendamment de l'étude scientifique) et en adoptant un point de vue *anthropologique* expliquant comment les idéologies et les mentalités issues des conditions de vie d'un groupe social entraînent pour lui une conception particulière du monde et permettent de saisir l'écart qui existe entre la perception et le monde réel et comment la perception s'interpose comme un filtre entre le monde réel et les comportements. L'action étant alors fonction de l'image que l'on se fait du monde (quartier, village, ville, usine, etc. en tant qu'espace « fonctionnel » s'inscrivant dans un paysage).

Réalité



Au niveau de l'enfant d'école élémentaire, il s'agit donc d'abord de l'amener à prendre conscience de ce processus, c'est-à-dire lui apprendre à lire les contours de ses préférences individuelles ou des préférences collectives qu'il a intégrées, puis de le conduire à chercher d'où elles viennent, comment se sont construites ses représentations après l'avoir amené à aller au-delà de son vécu individuel pour essayer de comprendre la ville, le village, la ferme, l'usine, etc. dans leur fonctionnement effectif. Il s'agit certes de comprendre que la ville est « plus faite d'idées que de briques » (S. Rimbert) mais qu'elle est aussi un lieu où l'on produit, où l'on spéculé, etc. c'est-à-dire un lieu où se manifestent des activités économiques, sociales et culturelles.

2.3. L'objet de la géographie à l'école élémentaire

La géographie à l'école élémentaire n'est donc pas cette discipline aux allures un peu simplistes se contentant d'évoquer les lieux et les faits visibles. « Savoir » sa géographie, ce n'est pas connaître des noms propres (le nom des fleuves ou des montagnes,...), une terminologie spécialisée, les chiffres de la population d'une ville ou ceux de telle ou telle production agricole ou industrielle. Nomenclature et chiffres peuvent être trouvés dans les dictionnaires et les atlas qui ont été conçus pour cet usage.

« Savoir » sa géographie, c'est observer, réfléchir, raisonner et comprendre. C'est savoir établir des relations par une réflexion approfondie débordant largement la simple localisation en s'attachant à un contenu et en mettant en œuvre une méthode pédagogique adaptée à l'âge des enfants.

Il s'agit en particulier de substituer :

- à • l'étude monotone et livresque de détails dispersés de données factorielles juxtaposées dans les chapitres du manuel.
- le contact direct avec la réalité dans sa richesse et sa complexité :
 - observation de faits naturels et humains,
 - observation de documents figurés ou écrits substitués de la réalité,
 - élucidation des apports de l'actualité véhiculée par les *mass-media* ;
- à • la présentation « en tiroirs » des éléments physiques et humains: d'un côté, l'énumération des formes élémentaires du relief, de l'autre, l'analyse scolastique des manifestations de l'activité des hommes ;
- l'analyse de combinaisons spatiales et temporelles significatives mais accessibles à l'enfant :
 - unité de production et d'échanges (une ferme, une usine, un marché...),
 - unité de vie et d'habitat (une rue, un quartier, un village, une ville etc.) ;
- et à l'étude d'espaces délimités par l'adulte selon des références conventionnelles souvent précises mais inaccessibles à l'enfant ;
- ces combinaisons seront analysées dans leur structure actuelle, dans leur évolution et replacées dans une typologie mettant en valeur les différences spatiales et les changements temporels. L'analyse de la combinaison et l'approche typologique permettant d'accéder aux principes d'une explication raisonnée du monde contemporain.

N.B. Le paysage n'est plus alors étudié en lui-même mais seulement comme l'une des expressions de ces unités de production, d'échanges et d'habitat.

Jean MARÉCHAL

Prenons un exemple significatif des orientations que l'on peut donner à la géographie à l'école élémentaire. Par exemple, le cas du paysage : comme les choses, les mots s'usent et se renouvellent, celui de « paysage » retrouve à travers les menaces de pollution et de nuisances de toutes sortes une actualité certaine. Les soucis de protection de la nature, d'aménagement, d'urbanisme débouchent sur la prise en compte des paysages mais d'une manière assez nouvelle.

Pour les géographes classiques le paysage c'est le support, la matière première de l'analyse géographique, il est « garni » de faits tangibles : reliefs, eaux, plantes, hommes et leurs empreintes (maisons, champs, chemins, etc.). Le paysage est l'objet essentiel de la réflexion du géographe, « il a le paysage comme l'arithméticien a les nombres ». M. Santos, dans *Le métier de géographe en pays sous-développé* (p. 45), souligne l'ambiguïté de ce choix : « sa préoccupation constante (celle du géographe) de présenter les aspects du paysage ne fait que mobiliser l'attention sur un épiphénomène séduisant par son étrangeté ou sa bizarrerie, elle détourne ainsi l'intérêt de son seul objet : les *phénomènes fondamentaux* » : les productions, les consommations, les échanges, les hommes avec leurs différents niveaux de vie qui ne peuvent que partiellement être lus dans le paysage.

- Certes le paysage « témoigne » des transformations économiques et sociales. La suppression du bocage dans un paysage rural exprime la volonté des agriculteurs de rationaliser leur travail, le triomphe dans le milieu rural de l'idéologie productiviste, etc. L'aménagement des pentes neigeuses dans un massif montagnard rend compte de la volonté de mobiliser toutes les ressources naturelles, témoigne aussi de la pénétration de la « société de loisirs »...
- Toutefois le paysage est un espace concret et limité en étendue où se lisent à peine les espaces abstraits (espace démographique des migrations quotidiennes des travailleurs, espace économique de la ville, etc.) dont il est le support ; a fortiori ne rend-il pas compte du processus ou de la structure qui le conditionne, il n'est que « l'écume » des signifiés, il est seulement la manifestation visible, ce qui se voit.
- En outre, le paysage n'est pas seulement un reflet incomplet, c'est aussi un reflet déformé. En effet, dans toute analyse, il s'agit de prendre en compte les phénomènes de⁽³⁸⁾ :
 - *rémanence* : certains éléments visibles dans le paysage ne correspondent plus à une réalité actuelle, ils sont seulement des « survivances », ils témoignent pour le passé et non pour le présent. C'est la dimension historique du paysage ;
 - *convergence* : le même signe / indice : constructions récentes dans un village peuvent correspondre à des « signifiés » différents : village touristique, village abritant une main-d'œuvre qui travaille à la ville proche, village en pleine expansion économique (agriculture ou industrie locale qui se développent) ;
 - *divergence* : des indices différents (friche sociale ou amélioration des cultures peuvent correspondre au même « signifié » : l'exode rural).

(38) R. BRUNET, *L'espace géographique*, n° 2, 1974.

Aussi ne s'agit-il pas d'analyser le paysage en lui-même, pour lui-même mais de l'appréhender comme « paysage intégré », comme « objet produit » par une unité de production, d'échanges ou d'habitat eux-mêmes expression d'une organisation économique et sociale définie.

L'objectif est donc de « lire » le paysage parmi d'autres documents qui livrent eux aussi des indices significatifs : témoignages oraux, écrits, cartes, graphes, etc.

Le paysage comme « espace subjectif »

En outre comme le signale S. Rimbart⁽³⁹⁾, il y a essentiellement deux façons d'aborder les paysages : celle qui considère l'espace comme un objet d'observation, le géographe adopte dans ce cas, « l'attitude d'un observateur volontairement détaché de l'espace-objet », celle qui prend l'individu pour point de départ, qui étudie les paysages à travers les réactions vécues des habitants, travaille « dans l'espace corporel, subjectif et affectif ». Ces deux façons sont à la fois « essentielles et contradictoires, irréductibles l'une à l'autre, [elles] se partagent nos pensées et nous passons de l'un à l'autre dans notre vocabulaire comme dans nos comportements » (Moles et Rohmer cité par S. Rimbart).

Il s'agit donc de saisir comment l'individu (aussi bien l'utilisateur que le spectateur) « installe » sur le paysage un réseau de significations en fonction d'un système de références liées à des informations limitées ou partiales, à des préjugements ou à un système de valeurs exprimant la culture collective ou celle de son groupe et de sa personnalité.

La suppression du bocage est perçue par l'agriculteur comme une nécessité économique, par l'écologiste militant comme une injure à l'équilibre naturel, par le touriste comme la destruction d'une beauté « naturelle » etc.

Les objectifs poursuivis à l'école élémentaire

Il s'agit de conduire les enfants à prendre conscience qu'un paysage est un espace « naturel » aménagé par l'homme (en tant qu'être vivant dans une société) et qu'il est étroitement intégré à la vie économique et sociale.

Il s'agit aussi de les amener à saisir que cet aménagement est le plus souvent le produit d'une action multiséculaire dont au moins les traces les plus récentes sont « lisibles ».

Il s'agit enfin de valoriser l'expression des réactions personnelles, affectives sensibles des enfants pour parvenir à analyser avec eux l'écart qui peut exister entre la « perception instruite et scientifique » et la « perception subjective » en saisissant non seulement ce que tel ou tel paysage est « objectivement » (c'est-à-dire ce qu'il représente dans le système économique et social) mais ce qu'il devient pour chacun d'entre nous en fonction de nos valeurs. Bref par ce biais, il s'agit aussi d'apprendre quelque chose sur soi, sur son groupe social, sa société et ainsi de mieux faciliter, par cette prise en charge, une attitude de responsabilité et une éventuelle action.

(39) Dans *L'espace géographique*, n° 3, 1973.

RÉFLEXIONS À PROPOS D'UNE COLLABORATION ENTRE LE SOCIOLOGUE ET L'HISTORIEN

Les réflexions qui suivent⁽¹⁾ sont le fruit du dialogue que, en tant que sociologue, nous menons avec les historiens. Il y a quelques années, en effet, nous avons entrepris une recherche portant sur la manière selon laquelle les opinions pédagogiques qui prévalent actuellement dans notre société, se sont formées antérieurement⁽²⁾. Cette problématique nous a amené à étudier des travaux d'historiens, relatifs à l'histoire de l'enseignement en Belgique aux XIX^e et XX^e siècles, ainsi qu'à l'histoire politique et sociale de notre pays.

Nous partirons de notre propre recherche, en présentant une esquisse de notre démarche et de nos hypothèses. Nous la déborderons ensuite, pour poser quelques questions, de portée plus générale, relatives aux rapports entre historiens et sociologues.

Les opinions pédagogiques

Notre travail portait donc sur les opinions pédagogiques, c'est-à-dire sur des énoncés que les individus formulent à propos de l'enfant, de son éducation et du rôle de la famille, de l'école... dans cette éducation.

Considérons, à titre d'hypothèse, qu'il y aurait actuellement deux types principaux d'opinions pédagogiques. Nous allons les caractériser brièvement, en illustrant notre propos tantôt par des données qualitatives (à savoir, des extraits d'interviews ouvertes), tantôt par des données quantitatives (des résultats d'enquêtes, traités statistiquement⁽³⁾).

Le premier type d'opinion se rencontre principalement chez les parents de position inférieure : ouvriers, employés subalternes, petits agriculteurs, ainsi que, dans une moindre mesure, dans les positions moyennes : cadres moyens, commerçants, etc. Dans ces positions, l'école est considérée comme ce qui doit

(1) Ce texte reprend, pour l'essentiel, le contenu d'un exposé présenté au colloque organisé par l'Association belge d'histoire contemporaine, à Mons, le 10 décembre 1977.

(2) J. NIZET, *La formation des opinions pédagogiques*, thèse de doctorat en sociologie, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 1978.

(3) Nous ne prétendons évidemment pas, dans les limites de cet exposé, démontrer ces hypothèses, mais uniquement les illustrer. Pour un examen plus approfondi, voir J. NIZET, *op. cit.* ; J. NIZET, *Structure sociale et opinions pédagogiques*, dans *Recherches sociologiques*, n° 3, 1977 ; G. LIE-NARD et E. SERVAIS, *Capital culturel et inégalités sociales*, Bruxelles, Vie ouvrière, 1978.

permettre à l'enfant d'acquérir les connaissances qui favorisent sa mobilité sociale. Comme illustration de ceci, citons l'extrait d'une interview d'un ouvrier qualifié.

« Ce que j'attends moi, de l'école, j'attends surtout qu'on donne [aux enfants] le plus de connaissances possible. Pour accéder aux études supérieures s'ils ont le courage, quoi. Pour moi, c'est ce que j'attends. Parce que moi, un jour ou l'autre, je serai bloqué ».

Pour atteindre ces objectifs, ces individus auront recours, entre autre choses, à l'imposition et à la contrainte. Dans ce cas, l'interviewé que nous venons de citer explique comment il s'y prend pour faire travailler son enfant de sept ans.

« Si tu lui donnes un travail (et) que tu ne lui donnes pas de temps [pour l'accomplir], il va te traîner cela en éternité, quoi. Il joue avec son crayon, il est à tout, sauf à ce qu'il doit faire. Sauf quand tu es à côté de lui. Là, il y a la peur, la crainte et à ce moment-là, il s'efforce de travailler ».

Ce recours à l'imposition est liée à une distinction très nette entre d'une part le rôle de l'adulte, d'autre part celui de l'enfant. L'adulte exerce sur l'enfant son autorité, en vue de lui inculquer un certain nombre de normes et de valeurs, auxquelles il doit se soumettre. Cette distinction renvoie elle-même à l'idée que l'adulte aurait intégré les valeurs morales dans son propre comportement, tandis que l'enfant se trouverait, de ce point de vue, dans une situation ambiguë : sa nature est encore moralement indéterminée, il est encore marqué partiellement par le mal. « On n'est jamais ni mauvais ni bon à 100% », déclare l'interviewé à propos des adolescents qui posent problème à leurs parents. Il convient donc que l'adulte intervienne pour que l'enfant opère ce passage du mal, dans lequel sa nature le plonge en partie, vers le bien.

Remarquons également que les catégories du bien et du mal font référence, en partie, aux valeurs d'effort, de travail, comme l'illustre le second extrait que nous venons de citer.

Passons au second type d'opinion, qui est localisé principalement chez les positions supérieures (cadres supérieurs, professions libérales,...) et chez les fractions supérieures des positions moyennes (enseignants, cadres moyens,...). L'éducation y est comprise comme le développement complet de la personnalité de l'enfant. En particulier, les attentes que l'on développe à l'égard de l'école, débordent, — et de loin, — l'acquisition des connaissances. On sera plutôt sensible au développement de l'imagination et de la créativité, à l'épanouissement physique, etc. A titre d'illustration, le tableau suivant reprend les données d'une enquête menée fin 1976 auprès d'un échantillon de 1.000 individus représentatifs de la population belge francophone et néerlandophone, âgée de 25 à 55 ans. La question posée porte sur « le but de l'école primaire » que l'on estime « le plus important ». Deux items recueillent la grande majorité des réponses : « apprendre à lire, écrire et calculer » et « développer au maximum la personnalité de l'enfant ». Le choix de ces items varie nettement en fonction de la position sociale de l'interviewé : les individus de position inférieure choisissent plus fréquemment l'item « apprendre à lire... », tandis que ceux de position supérieure choisissent plus fréquemment « développer la personnalité de l'enfant ».

Position sociale et but le plus important de l'école primaire

But le plus important	Position sociale					
	Inférieure		Moyenne		Supérieure	
	N	%	N	%	N	%
Apprendre à lire	143	52,4	188	41,5	62	35,6
Développer la personnalité	102	37,4	266	49,9	95	54,6
Autre	28	10,3	39	8,6	17	9,8
TOTAL	273	100,0	453	100,0	174	100,0

Dans ce second type d'opinion, l'imposition et la contrainte sont connotées négativement ; on verra plutôt dans l'enfant, un être autonome, qui possède en lui-même le principe et les moyens de son propre développement. Enfin, on aura tendance également à valoriser les rapports que l'enfant entretient avec l'extérieur : on favorisera des expériences, des contacts, on développera sa curiosité...

Ces deux traits : l'autonomie de l'enfant, et son ouverture, sont illustrés par le court passage suivant, extrait de l'interview d'un cadre de l'armée, diplômé universitaire.

« Ce sont les parents [...] et principalement la maman, oui, qui doivent, non pas imposer ce qu'ils pensent, mais qui doivent faire en sorte de favoriser cet éveil, cette curiosité enfantine, cette ouverture sur le monde. »

Il y aurait certes pas mal de compléments, de nuances à apporter à cette typologie grossière. Il conviendrait surtout de s'interroger quant à ce que nous appelons la *validité externe* des hypothèses qui viennent d'être formulées : dans quelle mesure sont-elles généralisables, et à quelle population. Il ne nous est évidemment pas possible d'aborder ces questions dans le cadre limité de cet exposé. Nous voudrions toutefois mettre en relief un aspect de notre démarche. Dans les opinions pédagogiques, comme dans tout discours, — ce terme étant pris ici dans son sens large, — il est permis de distinguer deux niveaux :

- 1° en premier lieu, le niveau *explicite*, c'est-à-dire l'enchaînement des thèmes suivant l'ordre dans lequel ils se succèdent dans le discours : on parle d'abord de telle chose, puis de telle autre, etc. ;
- 2° en second lieu, le niveau *implicite*, celui des associations, des oppositions fondamentales qui sont faites entre les thèmes : ces relations constituent la structure sous-jacente à partir de laquelle s'organise ce qui est dit. Elle est sans rapport avec l'ordre apparent : le premier terme d'une opposition peut apparaître au début du discours, et le second terme à la fin...

L'analyse qui est à la base des considérations qui précèdent porte sur la structure implicite des opinions. Or on pourrait montrer que cette structure implicite caractérise les opinions dans leurs aspects les plus fondamentaux. Elle atteint des schémas mentaux relativement stables, et donc récurrents, au travers desquels l'individu « construit » la réalité et l'exprime.

Présentons deux illustrations de ceci. Nous avons relevé que le premier interviewé utilisait des catégories morales, autrement dit, faisait référence, de manière assez fondamentale, à une opposition entre le bien et le mal. Or, à un moment de l'interview, il parle des tests psychologiques comme de ce qui permet de connaître : « *[les] petites qualités, [les] défauts* » de l'enfant. C'est-à-dire qu'il retraduit dans l'opposition bien/mal qui lui est propre, une « réalité » : la pratique du test, qui aura pour d'autres des significations différentes (elle sera vue, par exemple, comme un moyen de saisir les aptitudes de l'enfant). Chez le second interviewé, nous avons évoqué la présence d'une valorisation de l'ouverture. Or, quand on lui demande ce qu'il pense de l'usage de la drogue par les adolescents, il réfléchit un instant puis déclare : « *donc finalement un isolement* ». Ici aussi, le code ouverture/fermeture sert à lire une « réalité » : l'usage de la drogue, qui aurait pour d'autres des significations différentes (par exemple, des significations morales).

Ce type d'analyse — que nous appelons *analyse structurale*⁽⁴⁾ constitue la première étape de notre démarche : la démarche *descriptive*. Dans un second temps, il convient, bien entendu, *d'expliquer* l'existence des structures que l'on a découvertes, ainsi que leur localisation dans certaines positions sociales plutôt que dans d'autres...

À ce niveau, notre hypothèse était que les opinions peuvent être expliquées à partir de l'influence des *idéologies* qui se sont succédées, dans le passé, à l'intérieur du domaine pédagogique⁽⁵⁾.

L'influence des idéologies

Le concept d'*idéologie* désigne pour nous un discours qui présente une certaine cohérence, et qui est énoncé et diffusé par une classe sociale dans le contexte des rapports qu'elle entretient avec d'autres classes, en vue de promouvoir ou de défendre ses intérêts. Pour examiner l'hypothèse de l'influence des idéologies passées sur les opinions contemporaines, il convient de mener deux démarches en partie distinctes. En premier lieu, il faut se demander dans quelle mesure certaines idéologies ne présentent pas une *structure analogue* à celle des opinions

(4) Cette technique s'inspire de la linguistique structurale, et notamment de A.J. GREIMAS, *Sémantique structurale*, Paris, Larousse, 1966 ; elle a été élaborée dans une perspective sociologique notamment par J.P. HIERNAUX, *L'institution culturelle, II : Méthode de description structurale*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 1977.

(5) Remarquons que des hypothèses différentes, — et à notre sens complémentaires, — ont été proposées antérieurement. Nous renvoyons notamment à : G. LIENARD et E. SERVAIS, *op. cit.*, qui mettent les opinions en rapport avec les moyens économiques (revenus du travail, de la propriété), culturels (niveau d'instruction), professionnels (le statut que l'on occupe) dont disposent les individus et les familles.

pédagogiques que nous avons décrites. Si c'est le cas, il faut s'interroger quant aux *processus* qui ont permis aux premières d'influencer les secondes. Nous nous arrêterons ici principalement à la première étape de la démonstration : la mise en relief de l'analogie structurale.

Nous nous limiterons à évoquer deux idéologies pédagogiques et à faire état de certaines analogies avec les opinions actuelles. Arrêtons-nous d'abord à l'idéologie diffusée par l'Eglise, en particulier pendant le troisième quart du XIX^e siècle. On en trouve des illustrations, par exemple dans les rapports des *Congrès de Malines*⁽⁶⁾, ou dans des ouvrages tels que ceux de Monseigneur Dupanloup⁽⁷⁾, Prosper De Haulleville⁽⁸⁾, E. Delchambre⁽⁹⁾... Tout comme dans le cas de l'analyse des opinions, nous nous limiterons ici à quelques indications, présentées sous forme d'hypothèses.

L'opposition entre le bien et le mal est un des codes les plus importants de ce discours. Elle a une double dimension : morale et religieuse. La dimension religieuse oppose le salut au péché ; quant au bien et au mal moral, ils sont définis, entre autres choses, en référence à la valeur du travail. L'acte d'éduquer est compris en rapport avec cette double opposition : il s'agit, pour celui qui détient l'autorité morale et religieuse (en général ceux qui occupent, dans la société, une position élevée), de faire passer ceux auxquels elle s'applique, du mal au bien, du péché au salut. Le plus beau résultat de l'éducation populaire explique en substance Prosper De Haulleville, c'est l'ouvrier qui travaille et qui prie⁽¹⁰⁾, en d'autres termes, celui qui a opéré cette double conversion : morale et religieuse, qu'on attend de lui.

Si ces propositions caractérisent effectivement des aspects importants du discours de l'Eglise, on serait amené à considérer que cette idéologie n'est pas sans rapport avec certains aspects des opinions éducatives propres aux positions inférieures et moyennes, telles que nous les avons décrites plus haut : la perspective morale, la valeur accordée au travail, le recours à l'imposition, le rôle de l'autorité, etc. Certes, d'autres thèmes subsistent, qui ne renvoient pas à cette idéologie ; les principaux sont, sans doute, la valorisation de la connaissance et la mobilité. On pourrait montrer, nous le pensons, que certains d'entre eux s'expliquent en partie par d'autres influences idéologiques⁽¹¹⁾.

On sait que le pouvoir considérable que l'Eglise détenait sur l'enseignement a été, à partir des années 1850 et 1860, contesté puis combattu par d'autres forces sociales, parmi lesquelles ce que l'on a appelé le libéralisme radical⁽¹²⁾.

(7) Mgr. DUPANLOUP, *De l'éducation*, J. Gervais, 1881.

(8) Prosper DE HAULLEVILLE, *De l'enseignement primaire en Belgique*, Bruxelles, V. Devaux et Cie, 1870.

(9) E. DELCHAMBRE, *Des écoles d'adultes*, Namur, 1864.

(10) P. DE HAULLEVILLE, *op. cit.*, p. 127.

(11) Cfr J. NIZET, *La formation des opinions pédagogiques*, *op. cit.*, p. 301-303.

(12) Nous utilisons ici la terminologie adoptée notamment par Jacques LORY, *Les libéraux et la réforme de l'instruction primaire en Belgique, de la loi de 1842 à la loi de 1879. Introduction à l'étude de la « guerre scolaire » de 1879-1884*, Thèse de doctorat, Faculté de Philosophie et Lettres, Louvain, 1979.

Les représentants de ce mouvement tiennent sur les questions pédagogiques un discours très différent de celui de l'Eglise, voire même, sur certains points, contradictoires avec lui. Une des dimensions essentielles de l'idéologie radicale est, en effet, le refus de l'imposition et, au contraire, l'insistance sur l'autonomie des individus, en particulier quand il s'agit des enfants⁽¹³⁾. Ceux-ci ont en eux-mêmes une *impulsion* écrit en substance Alexis Sluys⁽¹⁴⁾. Ne trouve-t-on pas également l'insistance sur l'ouverture, et en particulier, l'ouverture aux choses ? Ce qui fait que l'enfant riche est plus intelligent que l'enfant pauvre, c'est affirme P. Tempels « [qu'il] est constamment entouré d'objets matériels de toute nature qui éveillent sa réflexion ; l'enfant pauvre ne voit rien »⁽¹⁵⁾. C'est à cette seconde évidence qu'il convient de rattacher, sans doute, des initiatives prises par les pédagogues appartenant à ce mouvement, telles que les voyages scolaires, le développement des musées populaires et, plus généralement, ce qu'on a appelé la méthode intuitive, qui consiste à passer par la perception des réalités concrètes, pour accéder aux connaissances abstraites⁽¹⁶⁾.

Si ces hypothèses ont quelque fondement, on pourrait considérer que le discours des pédagogues du mouvement radical n'est pas sans rapport avec certains aspects importants des opinions pédagogiques actuelles des positions supérieures, notamment le caractère positif et l'autonomie reconnus à l'enfant, ainsi que la valorisation de l'ouverture.

Remarquons que l'opposition que nous venons d'évoquer entre l'idéologie de l'Eglise et celle du mouvement radical a, selon nous, une portée plus large. Nous suggérons en effet que ces deux discours s'inscrivent dans deux *modèles culturels* différents. Ce terme désigne, pour être bref, le « stock » de représentations, de valeurs qui sont disponibles à une époque donnée dans une société donnée, et dans lequel les différentes classes sociales vont puiser pour constituer leur discours particulier : leur idéologie⁽¹⁷⁾. Des références à la morale, à l'inégalité, à l'autorité... seraient des composantes d'un modèle culturel *traditionnel*. Il aurait prévalu de manière dominante jusqu'à la fin de l'Ancien Régime, mais se serait prolongé au cours du XIX^e siècle dans certains domaines de la vie sociale, en particulier dans le domaine pédagogique. L'Eglise serait une des classes sociales qui a assuré la continuation de ce modèle.

Des références à l'égalité, à l'autonomie, à l'ouverture seraient par contre des composantes du modèle culturel *moderne*. Il aurait, depuis le fin du XVIII^e siècle, pénétré progressivement dans différents domaines de la vie sociale, remplaçant le modèle traditionnel. Le mouvement radical aurait contribué à l'introduire dans le domaine pédagogique⁽¹⁸⁾.

(13) Nous nous référons notamment à P. TEMPELS, *L'instruction du peuple*, 1865 ; — aux écrits de Charles BULS présentés par M. MARTENS, *Charles Buls. Ses papiers conservés aux Archives de la ville*, Bruxelles, 1958 ; — aux écrits de E. GOBLET D'ALVIELLA, J. TIBERGHEN, A. SLUYS..., notamment dans les livraisons du *Bulletin de la ligue de l'enseignement* des années 1870 et suivantes.

(14) A. SLUYS, *Rapport sur le programme, la méthode, les excursions, la discipline à l'Ecole modèle*, dans *Bulletin de la ligue de l'enseignement*, n° 1, p. 130, Bruxelles, 1876.

(15) P. TEMPELS, *op. cit.*, p. 147.

(16) Cfr, par exemple, Alexis SLUYS, *Mémoire d'un pédagogue*, Bruxelles, Ligue de l'Enseignement, 1939.

(17) Ce concept est repris à A. TOURAINE, *Production de la Société*, Paris, Seuil, 1973, notamment p. 29-30.

(18) Cette problématique est développée davantage dans J. NIZET, *La formation des opinions pédagogiques*, *op. cit.*

Les rapports entre la sociologie et l'histoire

La description succincte que nous venons de faire de nos recherches, nous permet de poser à présent quelques questions d'ordre plus général, relatives aux démarches respectives du sociologue et de l'historien, et aux relations qu'elles peuvent entretenir.

1. Une sociologie qui intègre la dimension historique

C'est un truisme que d'affirmer que la connaissance du passé est utile pour la compréhension du présent. Pourtant le sociologue, fréquemment, s'enferme dans le présent, et néglige de prendre en considération la dimension historique des phénomènes qu'il analyse⁽¹⁹⁾. Nous n'approfondirons pas les raisons de cet état de fait. Peut-être tient-il à l'influence de théories qui privilégient les relations de type synchronique, et dont certaines, — le fonctionnalisme, le structuralisme, — ont été élaborées, partiellement du moins, à partir de l'étude des sociétés primitives. Peut-être tient-il à la prédominance de méthodes de recherches qui « suscitent » elles-mêmes leurs données (questionnaire, interview, méthode expérimentale,...), et qui, de ce fait, orientent le chercheur vers des phénomènes qui lui sont contemporains ; les méthodes applicables à des données existantes, par contre (analyse de contenu, traitement des données statistiques « naturelles »,...), ont été moins utilisées. Peut-être aussi, cela tient-il, plus fondamentalement, à la stratégie développée par les sociologues pour se démarquer par rapport à des professions voisines et concurrentes (la philosophie de l'histoire, l'histoire elle-même,...) qui accusaient cette dimension diachronique.

Nous sommes convaincus, quant à nous, de l'intérêt qu'il y a, pour le sociologue, à intégrer dans ses recherches la dimension historique des phénomènes. D'un point de vue pratique, ceci peut se faire de deux manières. Soit en travaillant sur des sources primaires, « en parallèle », pourrait-on dire, avec l'histoire ; soit en procédant à des analyses secondaires de travaux d'historiens. Ces deux procédures peuvent d'ailleurs être combinées : le sociologue pourra procéder à des analyses secondaires, mais se référer toutefois à des sources primaires pour examiner des hypothèses qui exigent une analyse plus complète et plus approfondie⁽²⁰⁾.

Il nous semble difficile de traiter systématiquement des avantages, — et inconvénients, — qu'il y a à intégrer l'histoire dans une perspective sociologique, tant est variable la manière selon laquelle cette intégration peut s'opérer. Nous préférons revenir de manière très succincte à l'un ou l'autre exemple, pris dans le domaine pédagogique puisque c'est celui-ci qui nous a occupé jusqu'à présent (et aussi puisque ce sont essentiellement des enseignants qui nous lisent).

Revenons à notre problématique des *opinions pédagogiques*. Il n'est pas douteux qu'une analyse qui intègre la dimension historique présente, entre

(19) Cette appréciation vaut pour une partie appréciable de la production sociologique. D'autres travaux intègrent, d'une manière ou d'une autre, la dimension historique. Citons, à titre d'illustrations de cette seconde catégorie les travaux sur la genèse des clivages politiques, réalisés dans la ligne de Seymour M. LIPSET ; les recherches en sociologie des organisations dans la ligne de Philip SELZNICK, etc...

(20) Telle est la procédure que nous avons adoptée pour la recherche dont il a été question plus haut.

autres, l'avantage de mieux saisir les tendances de l'évolution de ces opinions, et également les processus au travers desquels elle s'opère. A partir de là, il sera possible de proposer des hypothèses plus valables quant à l'évolution future ; la valeur prédictive de la recherche sera donc accrue.

Le recours à l'histoire est éclairant également pour l'analyse d'autres phénomènes, notamment le *fonctionnement des organisations*. Il nous semble, par exemple, que les études récentes relatives à la genèse de l'enseignement spécial au début de ce siècle⁽²¹⁾ présentent un grand intérêt pour la compréhension du fonctionnement actuel de cet enseignement. En effet, certains facteurs qui expliquent l'existence et le fonctionnement de ce type d'organisation apparaissent de manière plus claire à la genèse de celle-ci : nous pensons notamment à des exigences émanant du domaine économique, qui appellent à une utilisation maximale des ressources humaines disponibles et amènent donc une prise en charge de l'éducation de certaines catégories d'enfants dont on ne se préoccupait pas antérieurement ; nous pensons aussi aux débats qui s'instaurent entre différents professionnels : pédagogues, médecins, psychologues, ... en vue du contrôle de l'organisation⁽²²⁾. De tels déterminants sont encore présents aujourd'hui, mais ils apparaissent moins clairement, dans la mesure notamment où l'organisation a modifié, au cours du temps, le discours qu'elle tient sur elle-même : un discours qui peut contribuer, actuellement, à masquer davantage des aspects essentiels de son fonctionnement.

2. Différences entre la perspective du sociologue, et celle de l'historien

Nous tenterons, pour terminer, de clarifier une divergence qui nous semble essentielle dans la manière selon laquelle historiens et sociologues sont amenés à aborder les phénomènes du passé. Les uns et les autres prétendent appartenir à la grande famille des scientifiques, c'est-à-dire qu'ils prétendent aborder le « réel », — nous écrivons ce terme entre guillemets, car les épistémologues ne sont pas d'accord sur le statut qu'il convient de lui accorder, — à partir d'une construction intellectuelle, afin d'y mettre une certaine cohérence. C'est dans cette tension entre d'une part, le « réel », — ou encore les « faits », — et d'autre part, la construction intellectuelle, — la théorie, — que se situent les deux disciplines.

Il nous semble cependant qu'elles s'y situent différemment. Les historiens seront, en général, plus proches du pôle factuel, tandis que les sociologues seront, en général, plus proches du pôle théorique. L'historien aura tendance à faire des analyses plus complètes et plus minutieuses des phénomènes, même s'il perd quelque peu au niveau de la cohérence, tandis que le sociologue sera plus sélectif au niveau du traitement empirique, pour arriver à une organisation théorique plus cohérente.

(21) Cfr notamment M. DUMONT, *Het gemeentelijk buitengewoon onderwijs te Brussel van 1897 tot 1914*, Licenciaatsverhandeling, Faculteit der Psychologie en pedagogische Wetenschappen, K.U.L., Leuven, 1974 ; — M. VERPLAETSE, *Het gemeentelijk buitengewoon onderwijs te Antwerpen van 1899 tot 1914*, Licenciaatsverhandeling, Faculteit der Psychologie en pedagogische Wetenschappen, K.U.L., Leuven, 1974 ; — W. VANNESTE, *De mentaal gehandicapten: terminologie, indeling en diagnostiek in de periode 1896-1915*, Licenciaatsverhandeling, Faculteit der Psychologie en pedagogische Wetenschappen, K.U.L., Leuven, 1975.

(22) Nous reviendrons plus loin sur cet aspect du problème.

Tel est au moins notre diagnostic. Il repose, comme nous l'avons vu, sur l'idée selon laquelle une tension existe entre les deux pôles de la démarche scientifique ; en d'autres mots, sur l'idée selon laquelle il n'est pas possible de satisfaire pleinement à la fois aux exigences empiriques et aux exigences théoriques inhérentes à ce type de démarche.

A partir de ce diagnostic, nous voudrions souligner brièvement deux conditions du travail sociologique qui nous semblent expliquer en partie les préoccupations théoriques que le sociologue met en avant quand il aborde l'histoire.

La première, nous semble être le fait que le sociologue aura tendance à envisager les phénomènes historiques dans un *cadre temporel et spatial plus large* que l'historien. Ceci appelle une sélection plus grande au niveau du traitement des faits, sélection qui ne peut se faire correctement qu'à partir d'une théorie. Cette sélection, et cette théorie, seront d'autant plus nécessaires que le sociologue qui aborde l'histoire aura plus souvent comme préoccupation première, de s'en servir pour expliquer le présent.

Une seconde condition, plus importante à notre sens, de cette prédilection de la théorie, est le fait que le sociologue recherche une cohérence qui est, en partie, d'une autre nature que celle que recherche l'historien. Les sociologues, — ou du moins un certain nombre d'entre eux, — partent du postulat méthodologique selon lequel *ce qui est déterminant au niveau de l'explication des phénomènes n'est pas apparent, explicite, mais bien caché, implicite*. Ce postulat méthodologique va de pair, au niveau de la théorie, avec le concept d'*idéologie*, que nous avons présenté plus haut. En utilisant ce concept, nous considérons, en effet, que ceux qui exercent le pouvoir dans la société le maintiennent, entre autres moyens, en diffusant une manière de voir la réalité qui le justifie.

Or, dans la mesure où on pose que ce qui est déterminant est caché, on sera amené à privilégier la théorie davantage que si on ne pose pas ce postulat. Illustrons ceci par un exemple auquel nous avons fait référence plus haut. La naissance et le développement de l'enseignement spécial au début de ce siècle ont été marqués par le débat : faut-il des écoles spéciales distinctes des écoles primaires ou bien des classes spéciales rattachées à ces écoles ? En simplifiant, on peut opposer, par rapport à la dimension qui vient d'être mise en avant, deux manières d'aborder ce débat⁽²³⁾.

Selon la première manière, on considère que ce qui est déterminant est explicite ; en d'autres mots : l'explication se trouve dans ce qui est dit. On relèvera alors les arguments utilisés par les protagonistes de l'une et l'autre solution. Pour nous limiter ici aux partisans des classes spéciales, on retiendra par exemple, l'argument selon lequel cette formule permet de réduire la distance entre l'école et le domicile des enfants, ou encore l'argument selon lequel il y a intérêt, d'un point de vue éducatif, à maintenir les enfants « anormaux » en rapport avec les enfants « normaux » qui fréquentent l'enseignement primaire...

Selon la seconde manière, on considère que ce qui est déterminant est implicite ; en d'autres mots : l'explication ne se trouve pas dans ce qui est dit.

(23) A ce niveau de simplification, ces deux manières ne correspondent plus que très imparfaitement aux positions respectives de l'historien et du sociologue.

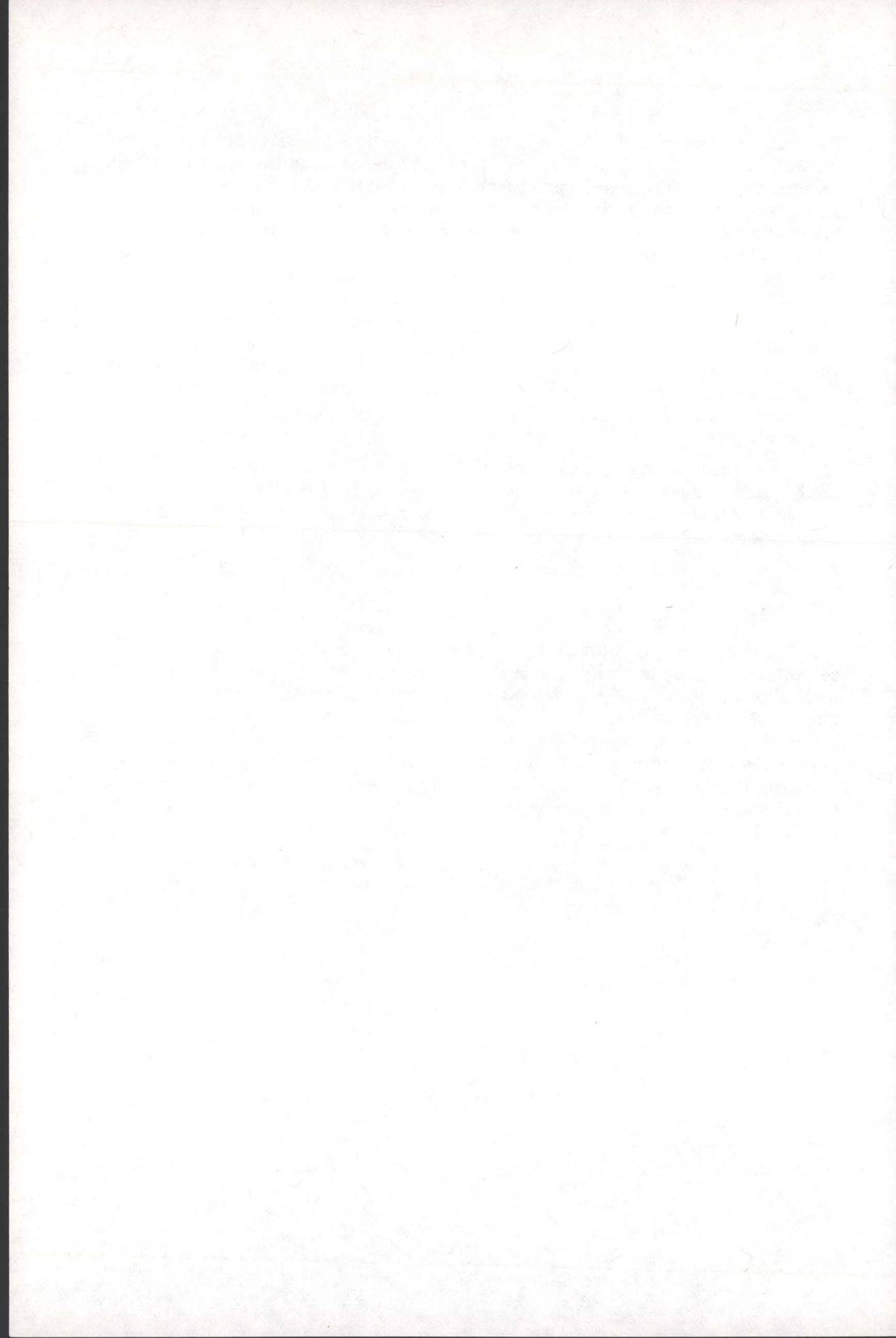
Partons par exemple, de l'hypothèse selon laquelle il y aurait un conflit entre médecins et pédagogues pour le contrôle de la nouvelle organisation. Un des indicateurs de ce conflit serait précisément le débat en question : les médecins seraient davantage partisans des écoles distinctes parce que cette solution est plus favorable au contrôle qu'ils peuvent exercer sur la nouvelle organisation, tandis que les pédagogues revendiqueraient des classes rattachées aux écoles primaires, dans la mesure où cette formule leur permettrait de maintenir sur l'enseignement spécial le contrôle qu'ils exercent déjà sur l'enseignement primaire. D'autres indicateurs de ce conflit pourraient être, par exemple, les divergences qui se manifestent dans la définition de l'« anormalité » ou du « handicap mental » : les médecins ayant tendance à affirmer que l'anormalité est liée à une déficience du système nerveux, donc qu'elle a une cause organique, tandis que les pédagogues parleraient davantage en termes d'arriération pédagogique, s'expliquant par des causes diverses, parmi lesquelles l'influence du milieu.

Cette seconde manière de procéder, qui met l'accent sur l'implicite, nous semble exiger davantage une théorie : en l'occurrence une théorie relative au changement des organisations, et au rôle des groupes professionnels dans ce changement.

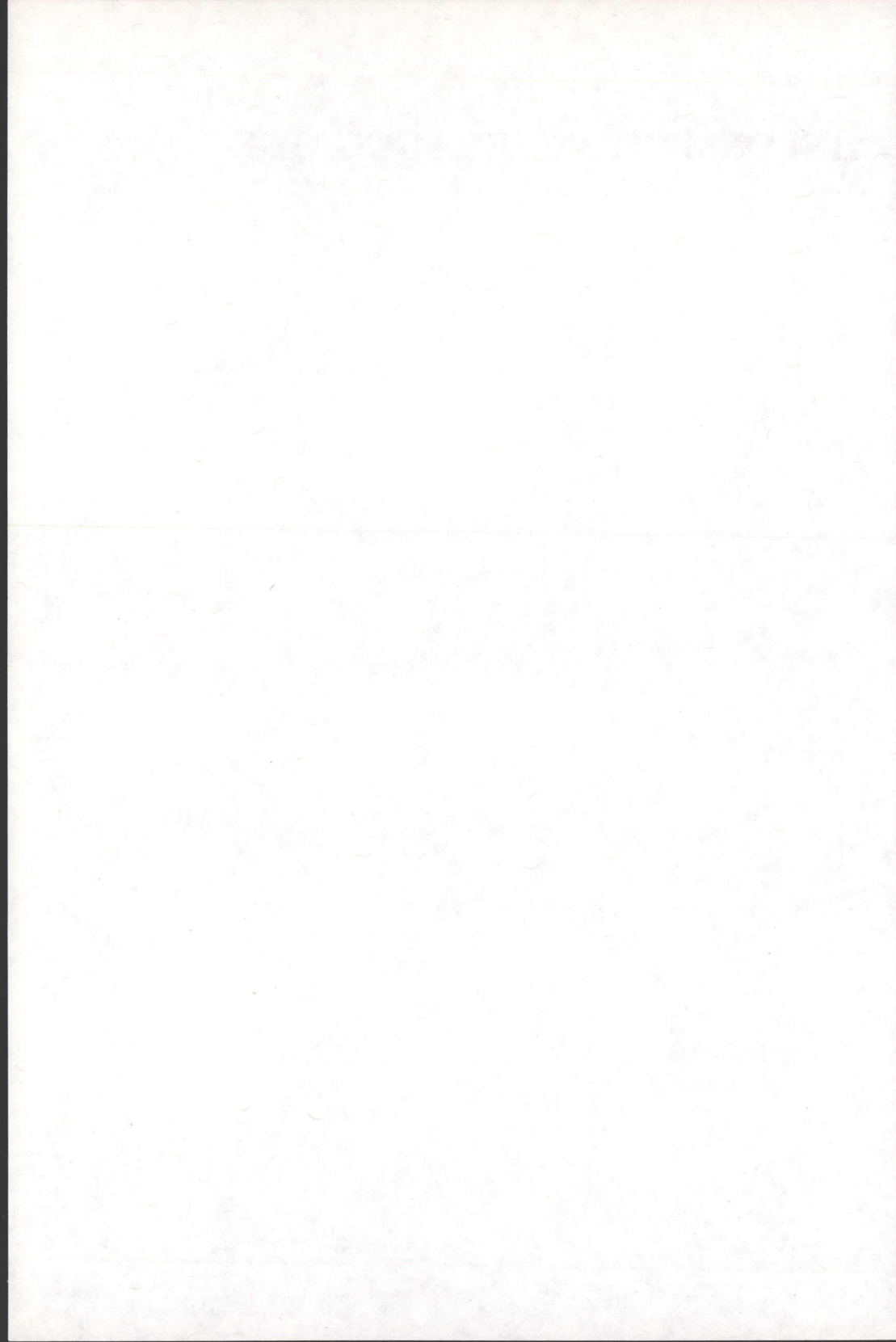
Conclusion

Notre propos, on l'aura constaté, se voulait limité. Plutôt que de traiter de la collaboration entre le sociologue et l'historien d'une manière abstraite et idéale, nous avons préféré faire état de notre expérience et relever, à partir d'elle, quelques ouvertures possibles de la perspective du sociologue au travail de l'historien (nous ne sommes pas qualifié pour poser le problème inverse !). Nous avons ensuite tenté de mettre le doigt sur quelques divergences existant entre l'approche des deux disciplines. Ces deux ensembles de réflexions nous semblent indiquer l'intérêt qu'il y a à poursuivre le débat.

Jean NIZET,
Université catholique de Louvain
(Belgique)



INFORMATION PÉDAGOGIQUE



LA RÉNOVATION EN PÉRIL

COURS D'HISTOIRE ET PROJET DE SOCIÉTÉ ?

Colloque tenu au domaine du Rond Chêne à Esneux (Belgique) les 15, 16 et 17 octobre 1979.

Les critiques

1. *Note liminaire*

Les professeurs d'histoire tiennent à souligner que, dans l'ensemble des réductions d'horaires et d'attributions, ce sont eux qui ont le plus pâti des mesures de restrictions. Alors que la perte, pour la plupart des autres disciplines, ne dépasse que le neuvième des attributions antérieures, pour l'histoire, l'amputation atteint souvent la moitié par rapport à l'enseignement de type 2.

2. *La « vraie » année scolaire de l'historien*

L'année scolaire, déduction faite des vacances de Noël-Nouvel An et de Pâques, ainsi que des congés de mi-trimestre, comporte en réalité 30 à 32 semaines de cours, ce qui pourrait, de prime abord, laisser supposer une possibilité d'une trentaine de périodes horaires. Cela n'est déjà pas énorme.

Mais la situation est pire encore car il faut en outre déduire les jours fériés légaux, — 11 et 15 novembre, 1^{er} et 8 mai, Ascension (souvent générateurs de « ponts » abrégant encore la semaine scolaire), les fêtes locales, les heures ou demi-journées consacrées aux visites médicales, les séances de testing des élèves, les séances culturelles (cinéma, théâtre, etc.), les préparations de fêtes scolaires ; et enfin les absences professorales pour raisons personnelles et pour raisons de santé ; sans oublier les heures consacrées aux contrôles généraux.

3. *Les circulaires de circonstance*

Il faut encore prendre en considération les périodes horaires pendant lesquelles les circulaires ministérielles demandent que le professeur d'histoire :

- a) évoque soit des événements de notre passé (les journées de septembre 1830, la mort du roi Albert, le débarquement allié du 6 juin 1944, le millénaire de Bruxelles, celui de la principauté de Liège), soit de grandes personnalités historiques telles que celles proposées chaque année par l'UNESCO ;

b) traite de certains sujets d'intérêt civique international tels que la journée de l'enfant, la journée des lépreux, la journée de la francité, la journée de l'Europe.

Au total, en mettant les choses au mieux, on ne peut, — sans mauvaise foi, — espérer que le professeur d'histoire dispose de plus de 25 périodes horaires annuelles ! A titre exemplatif, les professeurs réunis en ce colloque sont arrivés à une conclusion particulièrement éloquente en ce qui concerne l'histoire du Monde méditerranéen antique : compte tenu de ce que le programme de première d'orientation (14-15 ans) souhaite que le professeur en arrive à la fin du XVIII^e siècle, ledit professeur ne disposera, pour évoquer ces importantes civilisations, que *de cinq à six périodes horaires*. Que reste-t-il, dès lors, comme possibilité de communiquer la « substantifique moëlle » de l'apport antique à notre civilisation actuelle ?

4. *Les effets sur les attributions*

La réduction a également un effet désastreux sur les attributions des professeurs d'histoire. Il faut, en effet, pour leur conserver des charges complètes, leur confier un plus grand nombre de classes, donc accroître considérablement le nombre des élèves dont ils auront, ne l'oublions pas, à corriger les contrôles périodiques. D'où surcroît de travail qui rognera encore un temps qui devrait aussi être consacré aux recherches et aux préparations.

5. *Les effets sur le contenu des programmes*

Le nombre extrêmement réduit de périodes horaires qui seront réellement utilisées va contraindre les professeurs à centrer leur enseignement sur les seuls points forts, vraiment essentiels, et on court le risque d'arriver à une liste-type quasiment imposée à tous et limitant de ce fait l'expression de la personnalité propre du professeur et de son tempérament.

6. *La part du « savoir-faire »*

Comment le professeur trouverait-il encore le temps de consacrer une partie du temps qu'il passe avec ses élèves à leur inculquer les méthodes de travail, la réflexion critique, etc.

Il est placé devant le dilemme ou bien négliger l'information (la matière) pour la méthode, ou bien sacrifier la méthode à la matière, la formation à l'information. C'est un choix que l'on ne peut que refuser.

7. *Et la curiosité spontanée des élèves ?*

L'« école parallèle » (télévision notamment) et tout le milieu extra-scolaire d'ailleurs suscitent constamment des questions de la part des élèves. Le professeur se devrait d'y donner réponse. Quand trouvera-t-il encore le temps de le faire ?

8. *La préparation au degré d'orientation (14-16 ans)*

Il ne sera plus guère non plus possible au professeur de donner un enseignement tel qu'il pourrait y introduire des notions qui seraient pourtant indispen-

sables pour que les élèves puissent aborder fructueusement le cours d'histoire au degré d'orientation. Or, l'esprit de l'enseignement rénové de l'histoire impliquait précisément cette mise en réserve, au cours du premier degré (12-14 ans), de notions réutilisées au second et insérées dans les synthèses synchroniques.

9. *Le cas spécial des écoles et classes d'application des écoles normales moyennes*⁽¹⁾

Ne donnant plus qu'une heure par semaine dans les classes du degré d'observation (12-14 ans), comment les professeurs titulaires du cours dans les classes d'application pourraient-ils encore accueillir les stagiaires des écoles normales moyennes ? Il faudrait que lesdits professeurs abandonnent entièrement certaines classes aux stagiaires, ce qui est impensable !

10. *Le complot anti-histoire ?*

Les professeurs d'histoire s'étonnent devant l'offensive menée actuellement dans divers pays contre l'enseignement de l'histoire ; ils s'inquiètent de l'apparente coordination des réductions imposées à cette discipline dans l'enseignement secondaire. Ils se posent la question de savoir si cette action n'aurait pas pour but de priver la jeunesse, — donc les citoyens et les travailleurs de demain, — de ces connaissances et de cette tournure d'esprit spécifiques à la formation historique et si indispensables cependant à l'éducation de citoyens conscients et actifs, décidés à jouer le rôle qui leur revient dans une réelle démocratie, et tout particulièrement dans la période de crise grave que notre société traverse.

Canevas proposés

Premier degré (12-14 ans)

Conception du cours

Avec la grille horaire actuelle, deux problèmes seulement seraient abordés en première année d'observation (12-13 ans) :

- 1) *l'Homme à la recherche de sa subsistance* (en liaison avec le thème : *l'Homme et le milieu rural*),
- 2) *l'Homme fabrique* (en liaison avec le thème : *l'Homme et le milieu urbain*).

Les autres thèmes obligatoires seraient laissés à la seconde année, à savoir :

- 1) *l'Homme et les échanges*,
- 2) *l'Homme, le pouvoir et l'Etat*,
- 3) *la Vie en société*.

D'aucuns ont suggéré de mettre l'accent sur le Monde méditerranéen antique et le Moyen Age, de façon à alléger la tâche du professeur qui aura les élèves au cycle d'orientation et qui pourrait, de ce fait, se limiter à une synthèse de rappel.

(1) Ecoles belges où l'on forme les maîtres qui enseigneront aux élèves de 12-15 ans.

Une autre solution proposée consiste à voir un premier problème (l'homme à la recherche de sa subsistance) de façon à utiliser tous les procédés didactiques souhaitables, donc, forcément, à une allure relativement lente. Puis d'aborder l'autre problème prévu pour la première année par le biais de montages audiovisuels qui permettraient d'avancer plus rapidement et qui présenteraient l'avantage d'« accrocher » peut-être plus les jeunes élèves. Dans cette dernière hypothèse, il va de soi que seraient distribués aux élèves : des documents-supports, un questionnaire, une synthèse finale⁽²⁾.

Autre suggestion encore, en ce qui concerne le problème : *l'Homme, le pouvoir et l'Etat* : les régimes autoritaires seraient étudiés uniquement pour la période du XX^e siècle et notamment à l'aide de coupures de presse.

Les différents canevas proposés le sont évidemment à titre purement indicatif car la « construction » d'un enseignement historique valable doit absolument tenir compte des implications locales, de la nature du public scolaire, etc.

Conditions pour l'utilisation de l'audio-visuel

Les nouvelles limitations horaires imposant le gain de temps grâce au recours aux moyens audio-visuels, les professeurs d'histoire souhaitent que le Département envisage la création d'un service d'élaboration et de production de matériel didactique approprié, lequel matériel pourrait être distribué aux divers établissements et allégerait ainsi la tâche déjà si lourde des professeurs.

Dans l'état actuel des choses, en effet, la production est :

- soit laissée à l'initiative commerciale privée et ne répond que fort rarement aux critères et aux exigences pédagogiques nouvelles ;
- soit l'œuvre de petits groupes d'enseignants qui doivent s'astreindre pour ce à de nombreuses heures de travail supplémentaire (bénévole : N.D.L.R.) ;
- soit à l'initiative purement individuelle, coûteuse, — par conséquent pénalisante, — pour celui qui accepte de s'y lancer.

Il serait bien plus efficace et bénéfique que les différentes initiatives, — qu'elles viennent de groupes de travail ou de professeurs isolés :

- soient coordonnées dans le cadre d'un plan rationnel et d'une institution officielle analogue à la « Documentation française »⁽³⁾ ;
- reçoivent une aide substantielle du Département tant sur le plan matériel que juridique (par exemple la question des droits d'auteur, du droit de photographie dans les musées, etc.).

(2) Sur le plan méthodologique et en raison du degré de maturité des élèves, il est au moins tout aussi indiqué de commencer par le montage audio-visuel en décidant, au plan du savoir-faire, de privilégier par exemple la localisation temporelle, avant d'utiliser « tous les procédés didactiques souhaitables » visant à inculquer l'esprit d'analyse et de critique des documents, de leurs auteurs, la localisation dans l'espace, la localisation dans le temps, l'initiation à la recherche, etc. (N.D.L.R.).

(3) *La rénovation scolaire : réalité d'une théorie* : t. 1 : J. PIRSON-LECLERCQ, *le renové comme ils le vivent* ; t. 2 : R. PIRSON, *Une scolarité problématique*, t. 3 : J. PIRSON-LECLERCQ et R. PIRSON, *Réflexions autour d'une recherche*, Bruxelles, Ministère de l'Education nationale, Organisation des études, 1979.

Coordination avec l'enseignement primaire

Les professeurs d'histoire du premier degré (12-14 ans) se trouvent souvent devant de jeunes élèves sortant du primaire et ayant des notions historiques dans la plupart des cas fort disparates, de niveau inégal, sinon même du plus pur style traditionnel, ou encore, relevant de l'imagerie d'Epinal la plus naïve et la plus erronée.

Ils souhaitent en conséquence que le contenu de l'initiation historique dispensée par l'enseignement fondamental soit suffisamment uniformisé dans le sens d'ailleurs voulu par le programme de l'enseignement primaire belge. L'apport de cette première initiation pourrait contribuer à un certain gain de temps pour les professeurs du premier degré. Cette suggestion se place dans la perspective de la coordination verticale et de la continuité entre l'enseignement fondamental d'une part, et l'enseignement secondaire d'autre part.

Degré d'orientation (14-16 ans)

Déclaration

- *Etant donné le nombre élevé de circulaires ministérielles invitant les professeurs d'histoire à commémorer certains événements nationaux ou internationaux du passé comme les journées de septembre (dernier dimanche de septembre), la bataille de l'Yser (octobre), la mort du roi Albert (17 février), la promulgation de la Déclaration universelle des droits de l'homme, ou encore certaines manifestations actuelles de caractère national ou international, telles que : l'année de l'enfance (1.10.79), l'opération 11.11.11. ou 48.00.00, la journée de l'Europe (5 mai), l'anniversaire du débarquement allié (6 juin) ; ou encore à évoquer certains personnalités éminentes que l'U.N.E.S.C.O. a jugées dignes d'être portées à la connaissance et proposées à l'attention des écoliers ;*
- *Etant donné que la plupart des jeunes seront électeurs dès l'âge de 18 ans et afin de former des citoyens responsables ;*
- *Afin de mieux intégrer les élèves dans les problèmes de plus en plus complexes du monde actuel ;*
- *Afin d'éviter l'éparpillement total de la matière et la dispersion complète de l'intérêt des élèves ;*
- *Afin de mieux intégrer le nombre croissant d'enfants d'immigrés ou de fonctionnaires des Communautés européennes ;*
- *Afin de mieux répondre à la vocation internationale de la Belgique, terre d'accueil de nombreux étrangers ;*

Les professeurs d'histoire estiment absolument indispensable que le cours d'histoire puisse bénéficier d'un nombre suffisant de périodes horaires⁽⁴⁾ pour pouvoir intégrer une formation civique efficace, fondée sur les préoccupations mentionnées ci-dessus.

(4) Soit, au minimum, deux périodes hebdomadaires obligatoires.

Remarques générales sur l'application du programme

Le rapport de l'Institut de sociologie de Bruxelles⁽⁵⁾ montre non seulement l'intérêt des élèves pour l'histoire mais également leur désir de voir développer des méthodes et des activités formatives et concrètes susceptibles d'en faire des citoyens responsables.

Alors que les circulaires ministérielles nous demandent d'introduire la dimension européenne et planétaire dans nos cours, le temps manque pour que le professeur d'histoire assume sa mission et replace dans leur contexte les manifestations civiques dont il a la charge d'informer les élèves.

Les grilles horaires imposées sans concertation transforment le cours d'histoire en un ensemble incohérent qui ne permettra pas d'atteindre les objectifs généraux de l'éducation et les objectifs spécifiques au cours d'histoire tels qu'ils sont définis tant dans la perspective générale de l'enseignement du type 1 que dans le cadre particulier des objectifs propres à l'histoire.

Le second degré (14-16 ans) est la période clé de la formation historique des adolescents. Au premier degré, ils ont acquis suffisamment de techniques et de maturité pour accéder à l'abstraction. C'est justement à ce moment que la réduction à 1 heure par semaine se fait sentir de la manière la plus dramatique. C'est alors seulement qu'on peut donner un cours d'histoire où les interactions entre les différents faits sont perceptibles aux élèves parce qu'ils commencent à acquérir le sens de la chronologie. C'est alors également que leur formation critique et civique doit être la plus importante puisque le temps du degré d'orientation marque la fin, pour certains élèves, de la possibilité d'avoir un cours d'histoire.

Les cours à 1 heure par semaine se réduisent en fait à 25 périodes de 50 minutes pour une seule année scolaire. Par manque de temps le professeur d'histoire risque de donner aux élèves une vision simpliste et inexacte de l'histoire et de ses méthodes.

La situation crée hypothèque largement la formation de l'élève, citoyen de demain. Les remèdes proposés (utilisation d'heures d'options, d'activités complémentaires, de rattrapages) ne constituent que les palliatifs qui masquent la vérité aux yeux des membres de la communauté éducative (en effet l'objectif poursuivi est uniquement la préservation temporaire de l'emploi), qui n'apportent rien de positif ni ne concernent la qualité de l'enseignement. On dépense un argent fou pour les élections européennes et on découvre, avec stupeur, que les Belges sont les moins concernés par les problèmes européens. Ce n'est pas une heure, ni deux mais trois heures qu'il faudrait pour intégrer la dimension européenne dans le cours d'histoire jugé le plus propre, avec le cours de géographie, à assumer cette préparation.

Le comportement que postule un véritable régime démocratique d'un citoyen conscient implique une formation rigoureuse, un entraînement aux pratiques des méthodes d'information, une préparation au civisme auxquels la situation présente ne prépare plus. Défendre l'histoire, c'est protéger l'acquis d'une société démocratique et assurer son avenir. Veut-on faire de l'élève une proie facile pour tous les slogans racistes, xénophobes et autoritaristes ?

(5) Voir note 3.

C'est un véritable dilemme que le professeur d'histoire est en train de vivre : ou bien il voit son programme d'une manière incomplète, ou bien il donne une matière scandaleusement élaguée. De toute manière, la formation historique se révélera insuffisante. (Elle était déjà si pauvre antérieurement : N.D.L.R.).

Programme proposé pour la première année de l'enseignement général⁽⁶⁾

A titre exemplatif voici une tentative de réduire la matière du cours d'histoire de 1^{re} orientation (14-15 ans) en fonction des exigences du programme, des objectifs propres au cours d'histoire et de la récente réduction du cours à 1 heure par semaine.

Les Sociétés de ramasseurs-chasseurs (2 périodes)

Se limiter à l'évolution physiologique et culturelle de l'homme par une dizaine de documents maximum, en insistant néanmoins sur leur manière d'accéder à l'économie agricole (fasc. VII, doc 4-5-7-8-17⁽⁷⁾).

Vu le temps minime dont cette partie du cours peut bénéficier, bien qu'elle couvre quatre millions d'années, il nous paraît impossible d'étudier notamment l'évolution de la mentalité des gens vis-à-vis du problème de l'origine de l'homme, du rôle de l'archéologie, des techniques de fouille pour lesquelles les élèves et le grand public manifestent un intérêt évident.

Les Sociétés pastoro-agricoles (6 périodes)

1. Comparaison de trois types de pouvoirs
 - Despotisme sacré (fasc. VII, doc. 39-62)
 - Démocratie athénienne (fasc. VII, doc. 96-97-99)
 - Prise de pouvoir par un coup d'Etat militaire (fasc. VII, doc. 141 ou 142-144)
2. *Les Sociétés esclavagistes* : rappel du cours de 2^e observation (fasc. V, doc. 135-141)
3. *Le rayonnement des civilisations* :
 - Conquêtes et colonies (cartes, fasc. VII, doc. 87-156).
 - Conséquences socio-économiques (fasc. VII, doc. 157-178)
4. *L'opposition entre le polythéisme et le monothéisme* (fasc. VII, doc. 45-102-152)
5. *La place des dieux et de l'homme dans la vie et dans l'art* (fasc. VII, doc. 105 + temples)

(6) Il n'y avait pas à ce stage résidentiel de professeurs faisant cours dans l'enseignement technique et professionnel.

(7) Les documents cités ont été tirés des fascicules « Formation historique », édités par Sciences et Lettres, à Liège.

6. Confrontation entre nomades et sédentaires

Invasions germaniques (cartes, fasc. VIII, doc. 8-158)
Islam

Pour des raisons analogues à celles exprimées plus haut, nous avons dû passer sous silence l'étude des civilisations mésopotamiennes, du Moyen-Orient, de la Grèce archaïque et hellénistique, de la période républicaine romaine, sans compter les civilisations indiennes, chinoises dont l'étude éviterait de donner aux élèves une formation purement européocentrique et cela en conformité avec les objectifs spécifiques du cours d'histoire.

De plus, les périodes et les civilisations que nous avons retenues sont étudiées d'une manière très élémentaire... Par exemple, l'art grec, la pensée grecque, qui sont un des fondements de notre civilisation, disparaissent pratiquement.

Les relations entre nomades et sédentaires sont traitées d'une manière encore plus sommaire puisqu'elles ne rendent absolument pas compte des migrations du néolithique, des peuples indo-européens, des Mongols,... qui furent des facteurs considérables de transformation des civilisations.

Du V^e au XV^e siècle (6 périodes)

1. Les nouveaux rapports entre les individus : (rappel 1^{er} degré + fasc. VIII, doc. 267).
2. Le passage des sociétés féodales aux sociétés bourgeoises : (rappel 2^e degré + fasc. VIII, doc. 199-202).
3. L'imprégnation religieuse et ses implications sociales, politiques et scientifiques (fasc. VIII, doc. 225-159).
4. Les monarchies féodales (fasc. VIII, doc. 191-187 + cartes ; fasc. IV, doc. 97c + 2 documents maximum sur le Saint-Empire).

L'étude de notre moyen âge restera tout aussi européocentrique. Les sociétés féodales d'Asie, d'Afrique et d'Amérique ne pourront être abordées que dans une optique de relations avec l'Europe dans une période fort limitée dans le temps des croisades ou des grandes découvertes géographiques. De même, l'étude des sociétés féodales de chez nous ne pourra se faire que d'une manière ponctuelle tout en impliquant de la part des élèves l'assimilation d'un acquis des années précédentes dont la vérification et l'utilisation en classe risqueront de manquer de rigueur, faute de temps.

Du XVI^e au XVIII^e siècle : Les Sociétés préindustrielles

1. *Accroissement des connaissances scientifiques*
Evolution des mentalités philosophiques, religieuses et artistiques
(imprimerie, causes ; fasc. VIII, doc. 230-244-246-247-227-229-230-243-252, 58a, b, 59 a, b)

2. *Répercussions sur la connaissance du monde* : (fasc. VIII, cartes + doc. 242)

La vie politique (monarchie absolue : fasc. VIII, doc. 208-212)

(monarchie parlementaire : fasc. VIII, doc. 207-211)

La société (fasc. VIII, doc. 274-282-284)

L'économie (fasc. VIII, doc. 124-126-135-136)

Pour cette période, l'étude des grandes découvertes ne permettra pas, par exemple, au professeur d'étudier les civilisations précolombiennes tandis que l'étude de l'humanisme sera rendue d'autant plus ardue que la connaissance de l'antiquité gréco-romaine par les élèves sera plus sommaire.

L'étude du patrimoine artistique national sera négligée : ni Breughel, ni l'art baroque ne seront évoqués. Des personnages tels que Louis XIV ne trouveront plus leur place dans le cours d'histoire faute d'importance relative suffisante malgré l'impact qu'ils gardent dans la conscience collective de notre société.

La bande dessinée et les feuilletons télévisés « y suppléeront » mais ne pourront en donner que des visions subjectives et tronquées que les élèves seront incapables de restituer dans le contexte de l'époque puisqu'ils n'auront même pas les bases suffisantes pour le faire et distinguer la fiction de la réalité.

Autre exemple d'adaptation du programme

1^{re} année d'orientation

En début d'année ($\pm$ 6 périodes) : synthèse des éléments posés au 1^{er} degré, de l'organisation des sociétés antérieures au XV^e siècle (sociétés de ramasseurs-chasseurs, pastoro-agricoles, féodales), compte tenu des lacunes essentielles constatées au début du second degré (exemple : les institutions politiques).

Pour assurer cette formation accélérée, il serait souhaitable de réaliser et d'expérimenter un matériel adéquat. Exemples : cartes, transparents, schémas, tableaux de synthèses, montages,...

Il est indispensable d'utiliser d'une manière rigoureuse la ligne du temps.

Il est souhaitable d'actualiser dans la mesure du possible ; exemple : féodalité-Japon à travers son modèle d'entreprise actuel.

Approche des sociétés des XVI^e-XVIII^e siècles (aboutissement recommandé pour l'homologation).

2^e année d'orientation

1. Etude des sociétés industrielles
2. Cadres principaux du XX^e siècle.

Buts : — Poser des problèmes sur le monde actuel.
— Susciter des points d'interrogation éventuels.
— Entraîner le choix de l'option « histoire » au 3^e degré.

Il va de soi que ces propositions d'adaptation ne peuvent en aucun cas répondre aux objectifs poursuivis au second degré.

Le savoir-faire de l'élève y sera largement négligé et une bonne partie de la matière ne sera pas vue (particulièrement le domaine culturel).

Recommandations

1. Coordination indispensable entre les premier et second degrés.
2. Le choix des méthodes se fera en fonction des circonstances.
3. Il serait souhaitable de regrouper le maximum d'heures prévues à l'horaire et assimilables au cours d'histoire (options sc. humaines, sc. sociales, rattrapages, etc.) dans une même main pour limiter les effets de l'incohérence des grilles horaires actuelles.

Annexe (libre : N.D.L.R.)

SCÈNE DE RUE AUTHENTIQUE

Namur, 6 octobre 1979, Marché du samedi matin.

Rencontre avec Monsieur X, professeur d'histoire dans une école rénovée et réputée de ...

« Bonjour, Comment vas-tu ?... etc... »

Quelques secondes plus tard, dix mètres plus loin.

Rencontre d'un ami accompagné de sa fille, 19 ans.

« Tu connais ce type ! il a été mon prof. d'histoire il y a quatre ans.
C'est lui qui m'a fait détester l'histoire... !!! ».

Ce professeur d'histoire est un criminel envers l'histoire et malheureusement il y en a encore trop dans tous les réseaux. Trop de professeurs font encore de l'HISTOIRE POUR L'HISTOIRE et non de l'HISTOIRE POUR LES ÉLÈVES. C'est en partie à cause de ces professeurs qui ont fait détester l'histoire que nous avons perdu tant d'heures.

Le premier objectif de tout professeur d'histoire doit être un objectif affectif : « FAIRE AIMER L'HISTOIRE ». Il conditionne tous les autres. Si les élèves aiment l'histoire, ils auront envie de la mieux connaître et de la mieux comprendre.

A une époque où les livres d'histoire remplissent les vitrines des librairies et deviennent des *best-sellers* même s'ils sont ardues comme *Montaillou* ou *La Chambre des Dames*, à une époque où les feuilletons et les émissions historiques dépassent le *football* en temps d'antenne sur nos écrans de télévision, il n'est pas normal que l'histoire soit si mal aimée dans l'enseignement.

Il faut en chercher le pourquoi et y remédier. Ce sera plus utile que tous les « bla-bla » sur les nécessités de l'histoire que les journaux nous ont gratifié à longueur d'articles qui n'ont servi à rien.

Jean-Paul Sartre a bien énoncé le problème. Lorsqu'il est venu faire une conférence à l'U.L.B.⁽¹⁾, il y a plus de quinze ans, il a commencé comme ceci : « Jusqu'à présent l'histoire a toujours été un EN SOI, il est temps qu'on en fasse un POUR SOI ».

Tout est là. Dans l'enseignement, l'ère de l'histoire gratuite est révolue. Il faut que notre cours soit directement utile et que les élèves le sentent immédiatement.

Il faut aussi que les responsables du ministère et que les directeurs et préfets s'en rendent compte également.

Tant que nous n'avons pas récupéré nos heures, il ne faut pas vouloir voir trop (de matière : N.D.L.R.). Il ne faut garder que ce qui est :

- 1) essentiel à l'apprentissage et à la maîtrise des techniques nécessaires à la compréhension de l'histoire, à son analyse et à sa critique ;
- 2) essentiel à la compréhension de notre époque.

La restructuration de l'histoire ne doit pas seulement se limiter aux objectifs et aux programmes. Il faut aussi revoir l'organisation des horaires et réclamer des heures dans la matinée.

Si l'on n'a qu'une malheureuse heure par semaine avec une classe et qu'elle se situe en 8^e heure après une heure de gymnastique, l'enseignement est bien compromis. Si cette unique heure se situe le vendredi en 8^e heure, la situation est catastrophique.

Il n'y a pas de raison pour que les heures du matin soient données en priorité aux mathématiques, aux langues et aux sciences. Dans le principe de base du « Rénové » tous les cours généraux devaient se donner le matin. Mais où y a-t-il une école vraiment rénovée en Belgique ?

Si on ne se bat pas plus, le cours d'histoire deviendra un cours aussi marginal que le cours de musique. Nous n'en sommes pas encore là mais il est plus que temps.

Il faut aussi réinsister pour que le mot « HISTOIRE » réapparaisse dans les programmes et dans les horaires. C'était déjà un mauvais signe, le jour où le mot « HISTOIRE » a disparu de nombreux programmes.

(1) Université libre de Bruxelles.

Il a été remplacé par des appellations vagues et non contrôlées comme « Sciences humaines », « Sciences Sociales »... où l'on pouvait mettre n'importe quoi.

On n'a pas besoin d'appellations spéciales pour faire de la sociologie en histoire (ni de l'économie : N.D.L.R.).

Voici quelques idées rapidement jetées en vrac sur le papier. A vous maintenant de les rejeter ou de les développer.

Jacques BOUTON

LE COURS D'HISTOIRE EN PREMIÈRE ANNÉE DU DEGRÉ D'OBSERVATION (12-13 ans)

Le professeur d'histoire n'est plus simplement chargé d'enseigner une matière, mais de faire en sorte que l'enfant puisse accéder par ses propres moyens à la connaissance, conquérir son autonomie et développer son sens critique.

Pour atteindre ces objectifs, l'enfant doit être initié à la démarche de l'historien. Plus que le savoir, le professeur privilégiera donc, parmi les objectifs cognitifs, le savoir-faire, tout au moins durant une grande partie de la première année : apprendre à lire une carte historique, à utiliser l'atlas d'histoire, à comprendre les définitions du dictionnaire, à résumer une biographie reprise d'un dictionnaire historique, à construire une ligne du temps pour amener l'enfant à maîtriser la notion de chronologie... Tout cela ne peut être acquis par l'élève qu'à des moments fixés par le professeur.

Il est aussi nécessaire d'adapter les méthodes d'enseignement du cours d'histoire aux capacités mentales des enfants. Trop de professeurs ont remplacé la méthode expositive par une autre devenue tout aussi traditionnelle bien qu'elle ne corresponde pas plus aux possibilités intellectuelles de ces jeunes de 12-13 ans⁽¹⁾. Ils fondent en effet leur cours sur l'emploi systématique, — et abusif à notre avis, — de documents écrits, souvent difficiles à comprendre tant dans le fond que dans la forme. Cela signifie que, dans la réalité quotidienne de la classe, la participation et la créativité du jeune restent peu ou pas du tout sollicitées. Celui-ci « subit » ou « apprécie » passivement la matière. Il finit par se lasser de ce procédé pédagogique. Le professeur s'en rend compte et retourne alors à l'exposé. Il nous semble peu recommandable de commencer le cours d'histoire dans l'enseignement secondaire par l'étude de longs textes compliqués. Leur lecture et leur utilisation réclament un apprentissage de la part des élèves. Une variante, suprême réforme, consiste pour certains à intercaler des diapositives ou un film,

(1) Nous rejoignons en partie l'avis de J.-N. LUC lorsqu'il écrit dans *L'histoire par l'étude du milieu*, coll. « Science de l'éducation », Paris, ESF, 1978, p. 32 : « Solution de rechange pour des maîtres partisans de l'histoire classique mais malmenés par la réforme du primaire, ou solution d'attente pour des enseignants partisans de l'éveil mais désireux de sortir de leurs jâtonnements, l'histoire thématique semble s'imposer comme l'une des alternatives à l'abandon de l'ancien programme. Mais la pratique du thème n'entraîne pas forcément un renouvellement de l'approche pédagogique dans l'esprit de l'éveil. Tout dépend en fait du contenu, et de la méthode qu'elle recouvre. Le recours aux sollicitations de l'environnement n'exclut pas l'organisation du travail autour de thèmes. Toutefois, les problèmes que posent les études dans le milieu, et l'attachement des enseignants à la notion de programme conduisent les deux tiers des maîtres qui travaillent fréquemment par thèmes à les déterminer par rapport au contenu historique classique. Seul un tiers d'entre eux reconnaissent que le milieu et les demandes des enfants peuvent être à l'origine des thèmes qu'ils étudient ».

sans toutefois se demander s'ils conviennent aux besoins des enfants et aux objectifs que le professeur s'est fixés.

Le document historique⁽²⁾ n'est pas seulement images, textes, mais il se situe aussi, — et surtout, — dans l'environnement, dans les musées.

1. Une méthode d'enseignement favorisant l'activité des élèves

Cette méthode est décrite dans le programme en ces termes : « A partir de l'observation du concret, directe ou par l'entremise de documents, de témoignages et par tous les moyens les plus aptes à faire comprendre des situations, on procédera à la collecte des données qui seront utilisées ultérieurement. Ces données sont recueillies soit collectivement (par la classe tout entière), soit lors de travaux individuels ou par équipe, au cours d'exercices divers tels que : excursions, visites, enquêtes, discussions de groupes, brefs exposés suivis de discussions, faits par des spécialistes appartenant ou non au milieu scolaire, travaux en classe, etc. [...] Les excursions devront être entreprises dès le début de l'année. Elles seront multidisciplinaires, graduées et feront appel à l'observation globale »⁽³⁾.

Partir de la réalité, du concret, aller chercher le passé le plus proche de l'enfant, c'est-à-dire celui qui se trouve dans son environnement, dans les musées, demander à l'élève d'élaborer lui-même la matière, les notes du cours, telle est la démarche que devrait vouloir atteindre tout professeur d'histoire. Le milieu (ou les milieux)⁽⁴⁾ est (sont) le moyen idéal pour que l'enfant acquière une méthode de connaissance. J. Maréchal écrit : « Etudier, ce n'est pas assister passivement à un spectacle, — c'est *enquêter*, c'est *rechercher*, c'est *participer activement à l'élaboration de la connaissance*. Lors d'un travail *sur le terrain*, étudier, ce n'est pas suivre passivement une visite commentée, ce n'est pas *subir* un cours magistral dans un décor autre que celui de la classe, mais c'est *participer à une investigation active des êtres*, des choses et de leurs relations. C'est s'étonner, questionner, *émettre des hypothèses* explicatives, les vérifier ou les transformer pour aboutir à des conclusions plus ou moins provisoires. [...] L'étude n'est pas gratuite, elle vise la maîtrise du milieu »⁽⁵⁾. L'étude du milieu est un point de départ, un moyen pédagogique. Résumons cette démarche pédagogique par un schéma.

(2) « A la question « Qu'est-ce qu'un document ? », H.I. Marrou répond sans exclusive : « Tout ce qui de quelque manière peut nous révéler quelque chose sur le passé de l'homme ». Propos cité par J.-N. LUC, *op. cit.*, p. 58.

(3) *Etude du milieu naturel, humain et technique*, Enseignement de l'Etat, enseignement secondaire, formation commune, premier degré (1^{re} et 2^e années), Bruxelles, Ministère de l'Education nationale, Organisation des études, 1978, p. 12.

(4) Des définitions des mots *milieu*, *milieux*, *environnement*, peuvent être trouvées dans les ouvrages suivants : J. MARECHAL, *L'étude des milieux considérés comme pièce maîtresse d'une pédagogie des sciences en général et des sciences sociales en particulier*, dans les *Cahiers de Clio, Sciences de l'homme et de son environnement*, n° 50, pp. 65-67, Bruxelles-Liège, Centre de la pédagogie et de l'histoire, 1977 ; — J.-N. LUC, *op. cit.*, p. 24 et suivantes notamment ; — *Désiderata de l'enseignement secondaire à l'égard de l'enseignement fondamental*, dans les *Cahiers de Clio, Sciences de l'homme et de son environnement*, n° 47, pp. 69-70, Bruxelles-Liège, Centre de la pédagogie et de l'histoire, 1976.

	1	2	3	4	
	Extérieur	Classe et/ou domicile	Classe	Classe	
OBJECTIFS	Enquêtes • dans le milieu • dans les musées	recherches de documents écrits, iconographiques,...	mise en ordre des documents recueillis en classe et à l'extérieur	Exploitation sous forme de dossiers, de montages, d'expositions, d'exposés.	ÉVALUATION
	questionnaires, interviews	bibliothèque, médiathèque : recueil de documents, livres, journaux, dictionnaires, atlas, etc.	fiches		
	Matériel : appareil photographique, enregistreur, cahier, feuille sur planchette..				
	sous la conduite du professeur	TRAVAIL RÉALISÉ PAR LES ÉLÈVES DIVISÉS EN GROUPES		sous la conduite du professeur	

Nous pourrions illustrer ce schéma par l'exemple suivant.

Au cours d'une visite d'un site industriel⁽⁶⁾ situé près de leur école, les enfants prennent des photographies, interrogent des gens (sur cassettes), prennent des notes, dessinent des croquis. Ils n'oublient pas de relever tous les moyens de communication modernes utilisés par l'industrie étudiée (chemin de fer, canaux, autoroutes,...). Ils s'intéressent également à la situation sociale, économique de leur région (chômage, occupation d'usine, zone industrielle, implantation d'entreprises, etc.). Les questionnaires ont été préparés à l'école avant la sortie. En classe, à partir des questions qu'ils se posent, les élèves recherchent des documents se rapportant au passé et susceptibles de leur faire comprendre le présent, citons l'introduction des machines, l'époque à laquelle se produit la révolution industrielle, en quoi celle-ci consiste, l'évolution du site à partir de la carte de Ferraris, d'une photographie aérienne et du plan actuel. Ils se documenteront à la bibliothèque communale parfois très riche en documents sur la région. Toute cette documentation doit

(6) Mettons en évidence deux approches différentes de l'étude du milieu :

- celle réalisée sous forme de montage audio-visuel par des élèves de la 1^{re} année d'observation de l'Ecole normale de l'Etat à Mons. Ce montage gagnerait à être projeté aux professeurs, par exemple lors de journées pédagogiques consacrées à ce problème de l'audio-visuel. Ceux-ci pourraient s'en inspirer pour réaliser des montages du même type.
- celle exposée par S. GHODSI et C. POLOME, *Etude du milieu à partir de l'environnement*, dans *Revue de la Direction générale de l'Organisation des Etudes*, n° 4, pp. 3-10, Bruxelles, Ministère de l'Education nationale, 1975.

alors être triée, classée, analysée, mise sur fiches, résumée, transposée sous forme de texte suivi, etc. Ensuite, elle doit être exploitée sous une forme concrète (montage, diapositive, dossier, exposition,...).

Il est anormal de constater que l'on utilise dans les classes des documents iconographiques reproduisant des objets, des lieux qui ne se trouvent éloignés que parfois de quelques kilomètres, sauf visite préalable. Le milieu ne manque pas de possibilités d'étude pour n'importe quel problème. Pourquoi dans une école située en ville parle-t-on encore trop souvent du problème urbain, même ancien, d'une manière abstraite, généralement d'après un manuel ou des images ? Il suffit parfois de se promener dans cette ville ou dans une ville voisine pour faire comprendre aux enfants le processus de son développement. Le professeur prend alors appui sur une réalité que l'enfant connaît bien puisqu'il s'agit de l'environnement déjà exploré ou à portée proche.

Sur ces bases solides, on peut ensuite entreprendre l'étude de milieux plus lointains par l'intermédiaire de tous les *media* disponibles.

Nous pourrions écrire la même chose pour les écoles situées près d'un charbonnage, d'une carrière, d'un centre agricole, d'un marché⁽⁷⁾, ... Pourquoi ne pas aller consulter aux archives les cartes admirables dressées par certaines abbayes sous l'Ancien Régime pour établir un inventaire de leurs biens ? Elles suffisent, comparées à des plans actuels, pour montrer clairement aux élèves l'urbanisation de régions rurales. A Bruxelles-capitale, on peut, à partir de l'exploitation d'une carte tirée de l'*Atlas des biens de l'abbaye de Forest*, d'une visite aux vestiges de cette institution et du plan actuel de cette commune, mettre en œuvre plusieurs problèmes d'une manière globale : nourriture, fabrication, milieu rural, urbain, échanges,...

2. Les questionnaires

Les questionnaires seront de préférence rédigés par les élèves eux-mêmes réunis en groupes de travail sous la conduite du maître. Ils ne peuvent constituer un carcan auquel il faille se référer nécessairement au cours de l'enquête. Ils seront un guide, la preuve que les enfants ont réfléchi au problème qu'ils vont étudier. D'après les réponses données par les personnes interviewées, d'après les informations recueillies sur place, les élèves modifieront ou adopteront les questions posées. Un travers à éviter à tout prix si ce n'est pas l'objectif poursuivi : le questionnaire *a priori* visant à expliquer dans le détail le fonctionnement d'un appareil, le mécanisme d'un instrument. Posons-nous la question de savoir si de telles explications correspondent aux possibilités des enfants. Sauf exception, on disperserait leur attention dans des considérations techniques. Ils perdraient un temps infini à essayer de comprendre les termes techniques employés et le fonctionnement mécanique. Nous préférierions plutôt qu'ils fabriquent des maquettes reproduisant ces machines : ils en connaîtraient bien mieux les mécanismes ! Lorsqu'on traite de ces matières l'objectif essentiel du professeur d'histoire est

(7) A propos du milieu rural, nous renvoyons à G. CAMPIOLI, *L'étude des milieux locaux : le cas des localités rurales. Eléments pour une problématique sociologique*, dans *Education, Tribune libre d'information et de discussion pédagogique*, n° 159, pp. 39 à 63, Liège, 1976.

de démontrer en quoi une invention fut importante en son temps, quels furent les changements introduits grâce à elle dans le vécu quotidien des hommes, quelles en furent les conséquences économiques et sociales.

Dans un musée, chaque groupe de travail peut, à partir du commentaire du guide (pour autant que celui-ci tienne compte de l'âge des enfants) et d'un questionnaire suffisamment « ouvert »⁽⁸⁾, s'intéresser à un aspect particulier du musée et l'expliquer en classe à ses condisciples après avoir effectué des recherches complémentaires.

En conclusion, disons que, si les questionnaires doivent orienter les travaux de recherche des enfants vers le sujet de l'étude, ils ne devraient pas à ce stade-ci comporter de question d'évaluation.

3. Le travail en classe

Nous l'avons déjà écrit, il s'agit ici aussi que les enfants s'appliquent à un maximum de recherches. Sur base des matériaux recueillis à l'extérieur, ils tentent à l'école de compléter ceux-ci en consultant des manuels, des encyclopédies, des recueils de documents, des journaux, des diapositives, des films aussi, ... Le professeur en effet serait avisé s'il complétait la visite d'un musée⁽⁹⁾ en projetant un film en rapport avec le sujet étudié. Un exemple : la visite du Musée du fer et du charbon, à Liège, peut être suivie par la vision d'un film décrivant le travail dans une forge et d'un autre montrant une usine. Les matériaux collectés, datés, localisés, étiquetés serviront à établir une synthèse. Les élèves élaboreront évidemment une ligne du temps reprenant toutes les dates rencontrées au cours des activités.

(8) Par questionnaire ouvert, nous entendons des questions du type « jeux de ville » ou « jeux d'enquête ». Voici un exemple en ce qui concerne le haut fourneau du Musée du fer et du charbon à Liège.

- a. Faites un schéma du haut fourneau.
- b. Quel est l'usage du haut fourneau ?
- c. Recherchez les sources d'énergie nécessaires à son fonctionnement.
- d. Quel est le combustible utilisé ?
- e. Citez quelques documents iconographiques dans lesquels vous reconnaissez des hauts fourneaux.
- f. Pourquoi la région liégeoise possède-t-elle des hauts fourneaux ?

Nous rappelons que les élèves ont suivi la visite guidée et qu'ils peuvent poser des questions au guide ou au professeur, qu'ils continueront leurs recherches en classe.

Des questionnaires « fermés » sont également possibles en fonction des objectifs poursuivis et du niveau de la classe. Voir à ce sujet l'article de M. HODEIGE, *Le Musée du fer et du charbon à Liège*, dans les *Cahiers de Clio*, n° 48, pp. 58-61, Bruxelles-Liège, Centre de la pédagogie de l'histoire, 1976.

(9) Les rapports entre les musées et les écoles mériteraient un article que quelqu'un écrira peut-être bientôt. Une commission réunissant des professeurs du secondaire et des responsables des musées s'est cependant déjà penchée sur ce problème et ses travaux ont été publiés sous le titre : *Le musée, composante de l'école*, dans les *Cahiers de Clio, Sciences de l'homme et de son environnement*, n° 55, pp. 67 à 69, Bruxelles-Liège, Centre de la pédagogie de l'histoire, 1978. Déplorons :

- a. la sous-information dont souffrent les professeurs en ce qui concerne les innombrables richesses que possèdent nos musées. Ceux-ci organisent, bien souvent en dehors de tout contact avec les enseignants, des activités qui pourraient, s'il y avait coordination, s'intégrer d'une manière naturelle dans les cours d'histoire ou les cours connexes. Des projets d'itinéraires thématiques des musées existent, notamment dans la région bruxelloise. A quand leur réalisation ?

Pour conclure sur ce point, constatons que les élèves auront ainsi tenté de reconstituer la matière. Ils auront recherché, trié, classé, exploité des documents écrits, sonores, visuels, iconographiques et autres. Ils auront agi selon la démarche de la recherche historique.

4. Pourquoi un montage audio-visuel, une exposition,... ?

Les élèves travaillent d'autant mieux qu'ils sont puissamment motivés. L'enseignant doit leur proposer un but, leur montrer que leur travail débouche sur quelque chose de concret : à cet effet ils peuvent réaliser un montage audio-visuel, une exposition, une série de dessins, un dossier, des bandes dessinées (qu'ils réalisent eux-mêmes bien entendu). Ils manipulent alors livres, journaux,... non parce que le professeur l'exige, mais parce qu'il devient important pour eux de réussir ce qu'ils ont décidé d'entreprendre.

Ils n'hésiteront pas à utiliser atlas, dictionnaires ; chacun dans le groupe peut apporter sa contribution : l'un sait dessiner, l'autre rédiger un texte, le troisième photographier, le quatrième manipuler un enregistreur...

5. Et le programme ?

Dans la situation ponctuelle que vivent nos écoles secondaires, avec les réductions d'horaires dont souffre l'histoire, une question préoccupe beaucoup de nos collègues : faut-il revoir le programme d'étude du milieu de 1978 dans le sens d'un allègement ? Tout notre article montre à suffisance que nous ne pensons pas que ce soit utile quoique, parce qu'une meilleure qualité du travail est à ce prix, nous exigeons le rétablissement des deux périodes/semaine.

Il s'agit avant tout ici d'un procédé méthodologique. Il y a moyen d'aborder les différents points du programme à condition d'accepter de renouveler l'approche pédagogique de la matière, d'user des trois méthodes conseillées dans le programme (méthode diachronique, méthode inductive, méthode active) comme moyens pour atteindre les objectifs indiqués plus haut, de favoriser la participation de l'élève à l'élaboration du cours, d'avoir recours aux sollicitations du

- b. la présentation didactique des objets souvent négligée dans nos musées. Certains conservateurs ont tendance à croire que le musée sert à garder les objets. L'aspect éducatif semble leur échapper. Ils gouvernent des musées où tout est figé, où des objets exposés sont immobiles. Il suffit de se promener dans certaines salles, un matin, quand il y a peu de monde, pour se sentir écrasé par le silence, le calme. Il serait pourtant simple, nous semble-t-il, d'animer quelque peu ces vitrines, d'y introduire le mouvement, soit mécaniquement, soit par un jeu d'ombres et de lumières pour expliquer aux enfants comment cela fonctionne, pour leur montrer à quoi servait tel vase, comment on le fabriquait, etc. En un mot, rendre les musées plus accueillants. Et pourquoi pas des explications destinées aux enfants de 7 à 77 ans... Mais, et nous tenons à le souligner, nous rendons hommage aux responsables des Services éducatifs des musées belges. Ils ont une tâche ingrate entre les besoins des enseignants et les exigences des conservateurs. Leur grande compétence et leur extrême gentillesse assurent aux professeurs qui font appel à eux une aide précieuse et irremplaçable.

milieu, pris ici dans un sens large : « L'ouverture sur le monde par l'intermédiaire des *media* », mais aussi dans son sens restreint : « Réalité appréhendée directement sans interposition des *media* », ce dernier sens servant à comprendre le premier, enfin de ne plus se fier à la seule méthode d'utilisation de documents écrits⁽¹⁰⁾.

Freddy SCHANER,
octobre 1979

Annexe

A titre d'information, nous communiquons ici la manière dont nous avons organisé une visite au Musée du fer et du charbon et au Musée de la vie wallonne, à Liège, dans le cadre du cours « *la Fabrication* », pour des élèves de la première année d'observation à l'Athénée royal de Jette (Bruxelles).

Nous avons cherché à atteindre un équilibre entre les visites guidées, souvent ennuyeuses et lassantes pour de jeunes enfants et les jeux ; entre le travail (de recherche) et la détente.

Le départ de Bruxelles se fait vers 8 h, l'arrivée à Liège étant prévue pour 10 heures. Sous la conduite du guide, toute la classe visite le matin la partie du Musée de la vie wallonne consacrée au travail artisanal. Chaque groupe note sur son questionnaire ce qui l'intéresse (nous n'avions pas, hélas ! d'enregistreur cassette). Les élèves parcourent également la mine reconstituée, ce qui leur permet d'avoir une idée exacte des difficultés rencontrées par les mineurs, la position dans laquelle ceux-ci devaient travailler, les problèmes posés par la présence de chevaux dans les galeries. Ils peuvent alors compléter leurs notes en posant toutes les questions possibles.

Après le repas, toute la classe grimpe les escaliers de la montagne de Buren. Elle gagne la citadelle, d'où elle peut admirer la structure du tissu urbain d'une partie de la ville de Liège et d'où elle peut voir aussi comment une ville peut être enlaidie par la présence de gratte-ciel. C'est l'occasion aussi de passer une heure ou deux sur la plaine de jeux et de laisser aux enfants une relative liberté. Très souvent, les questions fusent spontanément quant à l'origine des marches de l'escalier... L'après-midi, les élèves sont amenés au Musée du fer et du charbon, où, guidés par un responsable, ils comprennent une série de notions, relatives au travail dans une forge, que beaucoup de professeurs tentent vainement d'expliquer par des schémas, des diapositives. Le contact avec l'objet favorise la connaissance. La classe se divise ensuite en groupes de travail, chacun de ceux-ci essaye de répondre aux questions posées.

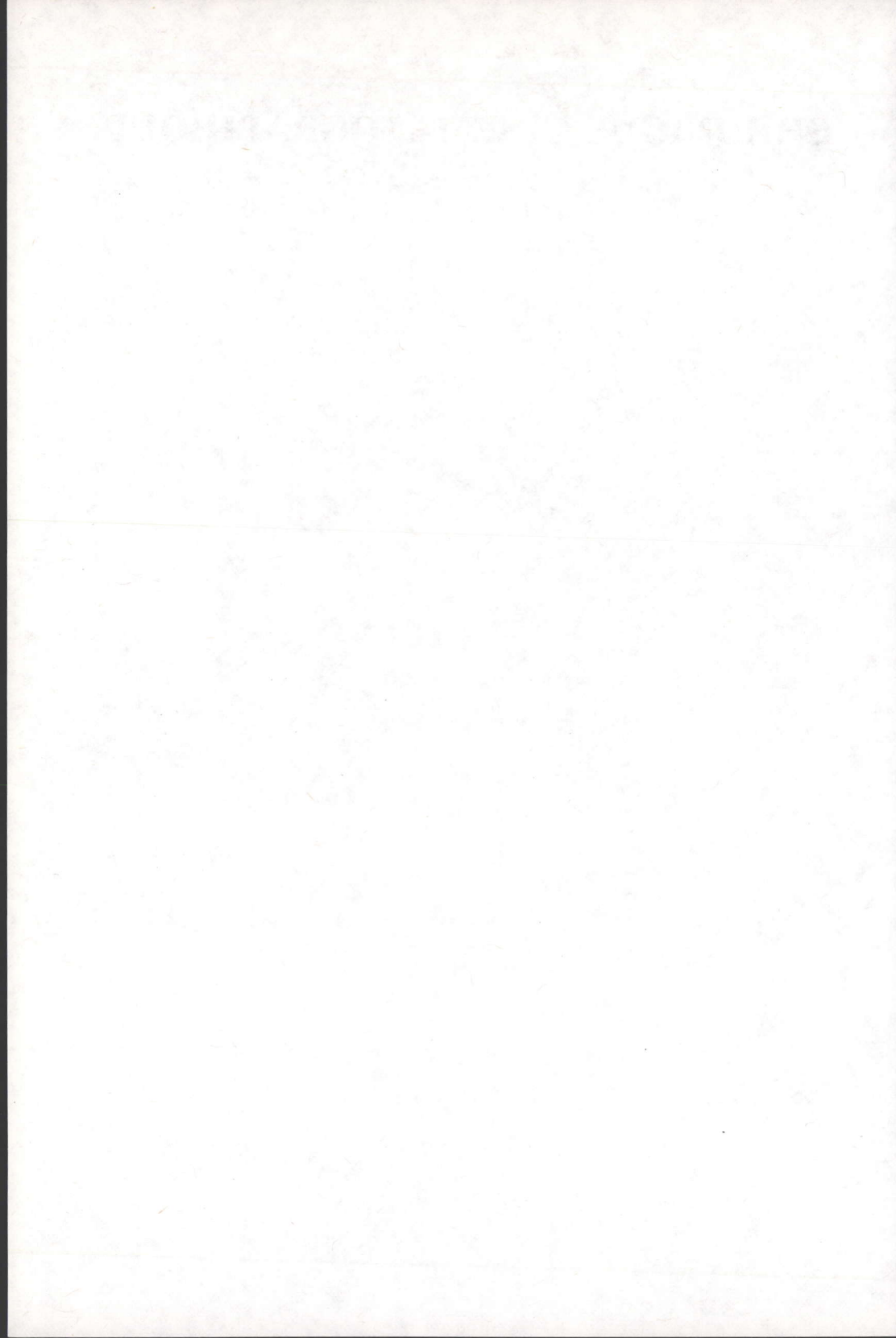
(10) Les professeurs belges reçoivent dans leur établissement toute une série d'ouvrages édités par le Ministère de l'Éducation nationale et destinés à être utilisés en classe. Signalons, par exemple, les recueils de documents d'archives (par région) publiés en collaboration par les Archives générales du royaume avec l'aide d'une Commission musée-école composé des professeurs d'histoire des régions concernées. Or ces ouvrages comprennent presque exclusivement des documents écrits. Nous craignons que, sous leur influence, les documents écrits risquent de prendre encore plus de place dans les cours si les professeurs ne sont pas mis en garde.

Lors de la leçon suivante, de retour à l'école, nous projetons deux films : *La machine et l'homme*, *La fabrication de faux*, ou encore *L'acier*.

Des professeurs d'histoire et de géographie réunis dans l'atelier opératif de Saint-Gilles à Bruxelles⁽¹¹⁾ ont décidé de participer à une journée semblable à celle décrite ici dessus pour les enfants. Ils profiteront de cette occasion pour réaliser un montage audio-visuel « l'atelier artisanal et l'usine » afin de s'initier aux techniques audio-visuelles importantes pour les enseignants. Ce montage pourra ensuite être directement utilisé dans leurs classes et dans les classes de leurs collègues. L'idéal serait qu'à l'avenir les élèves eux-même réalisent ce montage.

- (11) L'atelier opératif de Saint-Gilles (Bruxelles) s'est formé à la demande de quelques professeurs désorientés par le nouveau programme d'histoire et les diverses réformes. Le groupe a été pris en charge par un professeur de l'Athénée royal de Saint-Gilles, René Robbrecht, soutenu par l'inspecteur René Van Santbergen, et assisté par quelques professeurs expérimentés, appliquant depuis déjà quelques années le programme rénové d'histoire. Pour mieux comprendre celui-ci, il suffit de se reporter aux articles publiés dans les *Cahiers de Clio* (Voir *Tables des Cahiers de Clio*, 1 à 52, dans *Cahiers de Clio*, n° 53, pp. 24-27, articles repris sous les nos 153-191, Bruxelles-Liège, Centre de la pédagogie de l'histoire, 1978 ; — *Cahiers de Clio*, nos 55, 56, 59 et 60, 1979). S'appuyant sur les cours de formation continuée publiés par le Ministère belge de l'Education nationale, Direction générale des cours par correspondance, ils ont décidé de poursuivre ensemble leur formation continuée et de rédiger leurs cours en commun. Des ateliers similaires existent à Tournai et à Liège. Des travaux réalisés par l'atelier de Liège ont été publiés dans les nos 47, 51, 56 et 61 (sous presse) des *Cahiers de Clio*.

CHRONIQUE CINÉMATOGRAPHIQUE



L'arbre aux sabots (1978, Italie)

RÉALISATEUR, SCÉNARISTE ET PHOTOGRAPHE : E. OLMI
DISTRIBUTEUR : ELAN

Cette œuvre n'emprunte pas le style du récit, mais elle s'apparente à la fresque. Elle ne se raconte pas à proprement parler. A la fin du siècle dernier, quatre familles vivent dans une métairie de la région de Bergame, en Lombardie. Leur existence s'accorde au rythme lent des saisons. Elle est partagée inégalement entre les travaux des champs et la famille. Les chevaux et les hommes constituent les uniques forces de travail. Les soirées se passent généralement dans une pièce commune où se disent les histoires et les prières, et où s'échangent rarement les regards complices des amoureux.

Les cérémonies les plus gaies ne semblent pas être la naissance ou le mariage. En effet, d'une part, une nouvelle bouche à nourrir présente des problèmes ; d'autre part, le mariage se contracte à l'aube, à la hâte, et provoque un déchirement dans chacune des deux familles. A l'opposé, les sacrifices du cochon et de l'oie grasse donnent lieu à des réjouissances. Comme partout à cette époque, la fête au village est le prétexte de saouleries masculines et donc de conflits anodins dans les foyers.

On sait par les textes que le contrat de métayage offre les plus grands avantages au propriétaire. Le film confirme cette certitude. Le propriétaire fournit l'essentiel de l'outillage et possède le plus gros du cheptel. Ici, deux tiers des récoltes lui sont acquis. Sous l'œil du régisseur, les métayers déchargent leurs sacs de maïs décortiqué dans la cour du propriétaire, une des premières matinées brumeuses d'automne. Si le chef de famille meurt trop jeune, la veuve travaille comme lavandière. L'aîné, encore adolescent, est bien content d'être employé par le meunier ; il montre un sens aigu des responsabilités et une dignité remarquable lorsque, consulté par sa mère, il refuse de laisser placer ses sœurs orphelines dans un couvent. De ce fait, celles-ci pourront encore écouter le grand-père leur raconter des histoires de diables ou de sorcières... Que la seule vache laitière de cette famille tombe gravement malade, voilà un drame qui sème la panique et justifie les prières spéciales de la mère.

Dans ce monde dur et parfois mesquin, le vrai capital paraît être l'enfant, car il peut représenter un espoir d'ascension sociale. L'un des quatre métayers décide de courir sa chance puisque le curé l'y exhorte : il envoie son petit Minec à l'école primaire. Pour la métairie, cet événement considérable semble être une anomalie, une entorse au système social en quelque sorte. Dans ce monde clos, la solidarité trouve à s'exprimer vis-à-vis de plus démunis encore. Ainsi les métayers donnent-ils à manger à un mendiant simple d'esprit. Ainsi les jeunes mariés recueillent un bébé abandonné.

Devant des faits incompréhensibles, insupportables, la révolte paysanne reste intérieure ; elle ne parvient pas à se matérialiser. La religion et la superstition constituent les recours exclusifs. Face à la violence suprême de l'expulsion, qui leur est faite par le propriétaire, ni le père ni les autres de la métairie ne réagissent ; ils se résignent. Seule la haine se lit dans les yeux du père quand le régisseur reprend la vache et les deux veaux. Les voisins, tous groupés, compatissent au sort de cette famille désormais sans foyer, juchée sur un tombereau de déménagement dérisoire. Dans ce cas comme dans les autres, le propriétaire bannit tout contact avec ses métayers. Il se veut le maître lointain, inabordable. A la pesée des sacs de maïs qui lui reviennent, il s'isole par la musique. Il fait exécuter ses ordres et ses basses œuvres par un intermédiaire, le régisseur. Il ne tolère aucun écart : l'abattage d'un arbre, nécessaire pour façonner de nouveaux sabots à l'écolier, a suffi à justifier l'expulsion immédiate du métayer.

Il est significatif qu'Olmi ait retenu cet épisode pour choisir le titre de son film. Il entend donc donner à ce dernier une coloration sociale, mais en demi-teintes. A la fin du XIX^e siècle, en effet, la campagne bergamasque n'est pas mûre pour se révolter. Par contre, la grande ville proche, Milan, voit des explosions sociales et leur répression, dont les deux jeunes époux villageois sont les témoins éberlués. Les croyances et la pratique religieuses, tout le poids du passé, empêchent les paysans de prendre conscience de leur état social. Un soir de fête au village, le discours d'un intellectuel révolutionnaire rassemble peu de monde. Un métayer préfère ramasser une pièce d'or pour la cacher ensuite dans un sabot de son cheval...

Certes il s'agit là d'une récréation artistique. Mais elle est sensible et sans doute assez fidèle à l'esprit du temps. Le réalisateur n'a pas utilisé les services d'acteurs réputés ; il a préféré mettre en scène des agriculteurs bergamasques dans leur région et enregistrer leur langage courant. On imagine l'intérêt qu'il y aurait pour une classe à prolonger l'étude de cette œuvre de fiction par l'analyse d'un véritable document ethnographique, telle la *Symphonie pastorale* du cinéaste belge Henri Storck (1942)⁽¹⁾.

J. Deg.

L'homme de marbre (1976, Pologne)

RÉALISATEUR : A. WAJDA
SCÉNARISTE : A. SCIBOR-RYLSKI
DISTRIBUTEUR : PROGRES

Agnieszka, une jeune cinéaste de la télévision polonaise, tourne un film sur les années cinquante dans son pays. Ce travail constitue sa thèse de fin d'études. Les hasards d'une visite au musée lui feront centrer son sujet sur un ouvrier d'élite : Mateusz Birkut. Celui-ci, fils d'agriculteur pauvre, était un homme de la campagne. Puis il est formé au métier de maçon. Affecté au chantier du

(1) *Catalogue des films d'histoire*, fiche n° 127, (Service des auxiliaires d'enseignement, rue de Stasart 43, 1050 Bruxelles).

complexe sidérurgique de Nowa Huta (à l'est de Cracovie), il y est le héros d'une équipe qui devient célèbre par son record de 30.000 briques placées par jour. Rapidement cette équipe entreprend des tournées sur d'autres chantiers où elle montre sa compétence. Lors d'une démonstration, Birkut se brûle au contact d'une brique chaude que des mains criminelles lui ont préparée.

Cet événement bouleverse sa carrière et sa vie. Il perd son emploi de maçon à cause de sa blessure. Il aide des ouvriers à déménager à Nowa Huta. Witek, son compagnon, soupçonné d'avoir provoqué l'« accident », est mis au secret. Birkut le défend seul face à l'administration de Varsovie, puis devant le syndicat de la construction, enfin au procès. Ce faisant, il délaisse Hanka sa compagne au moment le moins opportun, puisqu'elle est enceinte. Devenu un gêneur pour les autorités, il se voit retirer son principal privilège : un bel appartement qu'il avait contribué à bâtir. Il ne comprend plus, se saoule et se révolte contre la police. Il est incarcéré. A sa sortie de prison, il ne profite pas de sa popularité intacte : plutôt que de reprendre place dans l'appareil syndical, il part à la recherche de sa femme, devenue serveuse de bar pour subsister. Mais, la mort dans l'âme, il ne peut renouer avec elle. Avant de perdre sa trace, la cinéaste découvre un ultime document filmique où il vote, accompagné de son fils. Il montre l'exemple civique, alors que ses compatriotes s'abstenaient.

Ce film permettra à nos élèves de percevoir à la fois l'atmosphère des années septante et celle des années cinquante en Pologne. La jeune réalisatrice reconstitue le puzzle avec grande difficulté ; elle met du temps à obtenir la projection de documentaires et de chutes de films. Les langues ont de la peine à se délier lors des interviews menées vingt ans après les faits. Au départ, les producteurs de la télévision n'avalisent pas le projet ; ils préfèrent un thème strictement économique, l'étude d'une fonderie par exemple. Au terme, la télévision d'Etat retire à la cinéaste ses instruments de travail : son film n'aura pas l'honneur du montage. Si elle ne renonce pas à rechercher la vérité, elle le doit aux conseils de son père et à la rencontre affectueuse du fils de son héros.

Sur les années cinquante, les informations ne manquent pas. Wajda dénonce la politique stalinienne de Bierut⁽¹⁾ : le secret et la punition des personnalités qui dérangent le régime. Un cinéaste de l'époque choisit tel ouvrier d'élite, — Birkut en l'occurrence, — et le place à la tête d'une équipe solide, en accord avec le chef de chantier. Il exhorte ces hommes à se dépasser. Il crée au cinéma l'image du héros stakhanoviste, magnifiée encore par des affiches géantes dans la rue. Mais lorsque celui-ci est dans le besoin, il le laisse dans l'ombre. La solidarité paraît être un comportement malsain et répréhensible. Pendant ces années de guerre froide, la nouvelle Pologne communiste se méfie des espions qui pourraient s'y infiltrer. La direction, soumise à Staline, exige une fidélité totale. La difficulté matérielle est grande à cette époque : c'est la reconstruction, la mise en place de vastes unités industrielles, — telle la fonderie géante de Nowa Huta, — mais aussi la fourniture obligatoire de charbon à l'Union soviétique. On comprend que tant les circonstances que la nature même du système aient été peu propices à certaines formes de liberté.

J. Deg.

(1) Résistant. Président de la République (1947-52), puis Président du Conseil (1952-54), enfin Premier secrétaire du Parti des travailleurs polonais unifié (1954-56).

Le tambour (1979)

RÉALISATEUR : VOLKER SCHLONDORFF (R.F.A.)

SCÉNARISTES : V. S., G. GRAAS, J.-C. CARRIERE

MUSIQUE : MAURICE JARRE

DISTRIBUTEUR : METROPOLITAN

E. N. A.

Le film est adapté du roman de Günter Grass, publié vingt ans plus tôt sous le même titre. Il met en scène un enfant de Dantzig, Oscar Matzerath, qui a décidé de ne plus grandir. Celui-ci refuse ainsi à la fois sa situation familiale et le monde forgé par les adultes de son temps. Son malaise et sa désapprobation, il les exprime par un roulement de tambour et par un cri strident qui brise le verre.

Sa mère était née d'une relation temporaire avec un homme pourchassé par les soldats. Elle a fréquenté deux hommes simultanément : son cousin polonais et un marchand de poissons allemand. Elle finit par épouser ce dernier, mais elle revoit son cousin le mercredi après-midi. Lorsqu'elle attend un enfant de son propre mari, elle le refuse. Elle meurt, malade du poisson qu'elle exècre et que pourtant elle doit vendre et qu'elle mange avec frénésie ! Oscar, très lié à sa mère, en est éprouvé. Il accumule maintenant le mal. Il entraîne indirectement la mort du cousin polonais. Il lutte avec son père adoptif pour conquérir la jeune servante qui remplace sa mère ; il finit par causer la perte de ce père haï. Après le parricide, il décide de reprendre sa croissance. Il accompagne la servante aimée et l'enfant qu'il considère comme son œuvre. En 1945, au moment où Dantzig est redevenue une ville polonaise à part entière sous le nom de Gdansk, Oscar se réconcilie avec la vie et avec l'histoire : allemand, il doit s'adapter à la situation nouvelle et vivre ailleurs.

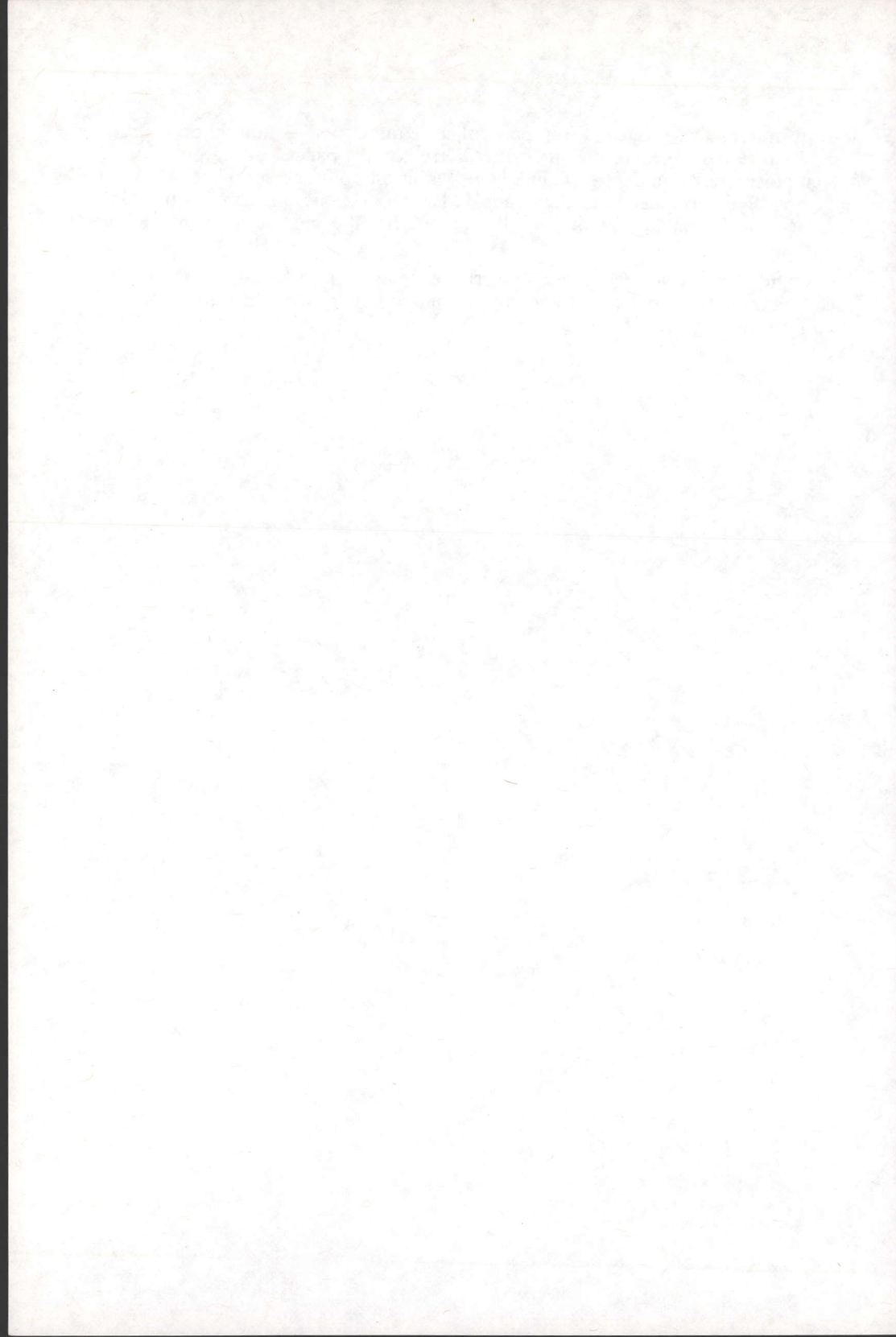
L'autre refus est de nature sociale et politique. A la suite du romancier, le cinéaste ironise sur une fête nazie. Grâce à son seul tambour, l'enfant-nain parvient d'abord à rompre l'harmonie musicale, puis à attirer une pluie diluvienne sur les participants et ainsi à disperser ceux-ci dans un désordre total. Salubrité du rire face au cancer nazi... Pourtant, pendant la seconde guerre mondiale, Oscar vit sur le compte du nazisme : sur les différents théâtres d'opérations, il amuse les combattants et surtout les groupes d'officiers. Il exploite son « don » vocal dans une troupe d'artistes nains. Mais à la débâcle allemande, il fait avaler à son « père » trois fois haï (comme faux père, comme nazi opportuniste et comme concurrent dans le cœur de la servante) l'insigne nazi qu'il espérait dissimuler aux « libérateurs » soviétiques. Les contorsions du père attirent sur lui les foudres des nouveaux maîtres de Dantzig : il est abattu comme un chien.

Le milieu d'existence ne manque pas de résonances historiques : Dantzig, ville natale de G. Grass. Port de la Hanse, Etat libre, ville prussienne après le deuxième partage de la Pologne (1793), ville libre liée à la Pologne depuis le Traité de Versailles (1919). En 1939, elle est occupée par les nazis. La poste polonaise est l'objet de leur attaque furieuse. Le cousin polonais y meurt. Les Polonais de Dantzig se trouvent du mauvais côté à ce moment-là, selon un protagoniste du film. Il valait mieux être Allemand et surtout membre du parti nazi. Toute différence est devenue intolérable pour le camp des vainqueurs. Le

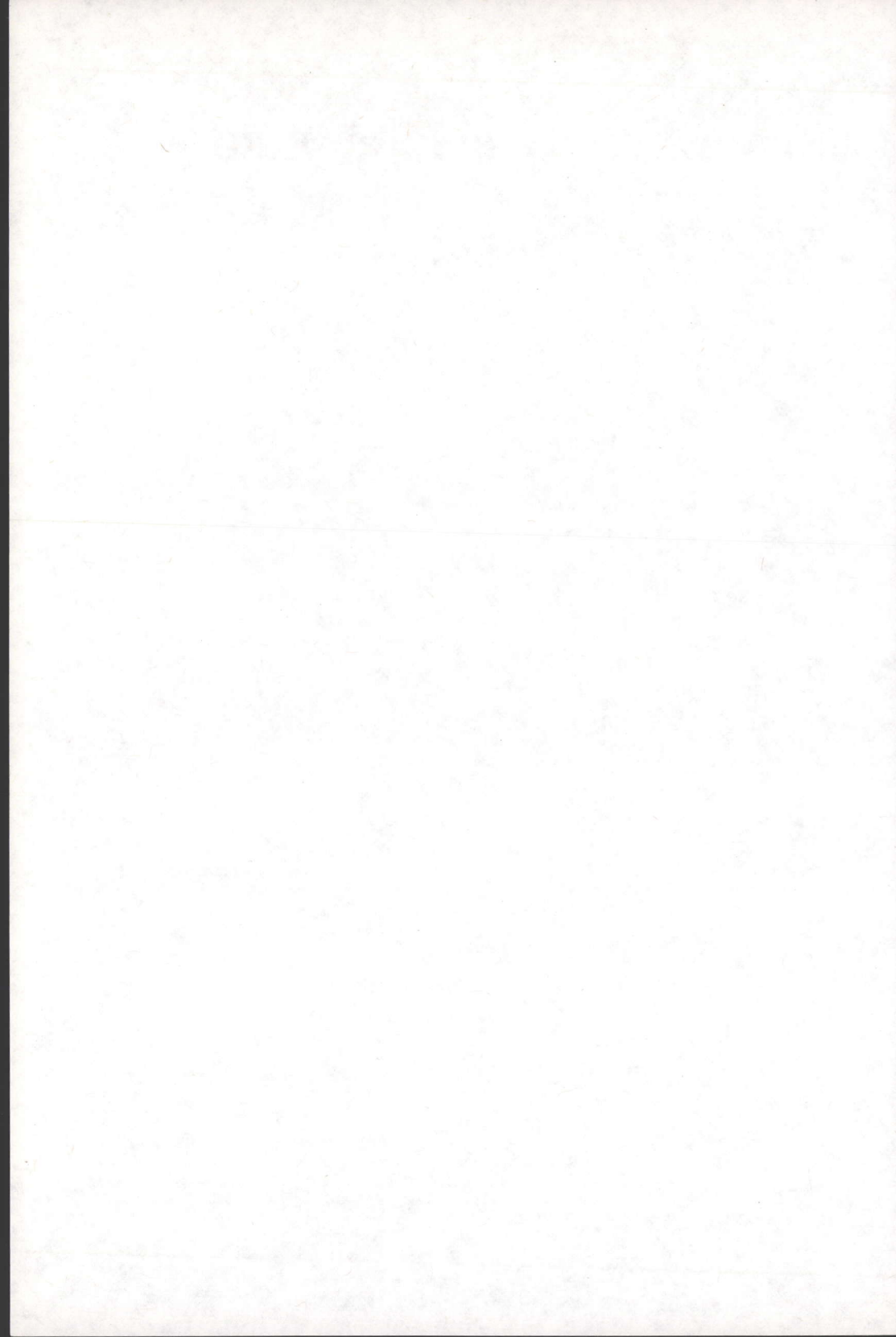
Juif, marchand de jouets, — en particulier de tambours, — ami du petit Oscar, est l'Autre par excellence. Pour éviter d'être humilié par le nouveau pouvoir, il s'empoisonne. Comment expliquer cette évolution politique et raciale, alors que de nombreux commerçants allemands de Dantzig étaient anti-nazis avant l'avènement de Hitler au pouvoir en Allemagne ? Le film montre, mais n'explique pas.

On pourra critiquer le réalisme cru des images et de la langue. On restera cependant marqué par cette œuvre forte, où l'imagination et l'histoire s'enrichissent mutuellement.

J. Deg.



INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE



A PROPOS DE...

JEAN-NOEL LUC, *L'histoire par l'étude du milieu*, coll. « Science de l'éducation », Paris, E.S.F., 1978.

Jean-Noël Luc a écrit un ouvrage important pour tous ceux qui se préoccupent de l'enseignement de l'histoire tant à l'école primaire qu'à l'école secondaire. Il était utile qu'un livre fasse une synthèse des réformes du cours d'histoire, notamment de l'école élémentaire (6-11 ans). L'enseignement de ce cours s'est profondément modifié en Belgique comme en France⁽¹⁾. « Cet enseignement est en crise. On ne peut le nier. Etroitement lié à un type d'école et de société, il ne pouvait se perpétuer indéfiniment dans un monde et un système éducatif qui avaient changé [...]. Clio ne quitte pas l'école élémentaire sur la pointe des pieds comme on pourrait le penser. Elle change de visage. Simplement. La réforme de l'éveil ne condamne pas l'histoire à disparaître de la formation des jeunes enfants. Elle l'oblige seulement à s'adapter à la définition de nouvelles finalités, à une rénovation des pratiques pédagogiques, et à une meilleure appréciation des besoins de l'enfant »⁽²⁾.

- (1) Pour la Belgique, les objectifs, le programme et les instructions méthodologiques concernant le cours appelé, dans l'enseignement primaire (6-12 ans), *L'initiation à l'histoire*, se trouvent dans la brochure suivante : *Exploration et conquête de l'environnement, Initiation à l'histoire*, coll. « Réforme pédagogique de l'enseignement primaire », pp. 51-61, Bruxelles, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, Direction générale de l'Organisation des études, 1975, — la première édition remontant à 1969. Les titres *Initiation à l'histoire* et *Exploration et conquête de l'environnement* indiquent que les options fondamentales de cette brochure correspondent aux idées défendues par J.-N. Luc et constituent une quasi application de celles-ci. L'histoire reprise en tant que telle fait partie d'un ensemble intitulé : *L'étude du milieu* (avec la géographie et les sciences). L'étude progressive de l'environnement y est vivement recommandée.
- (2) J.-N. LUC, *L'histoire...*, p. 9. Lors d'un colloque tenu à Esneux (Belgique), en novembre 1973, Madame l'Inspectrice L. Marbeau avait déjà exposé les objectifs du cours d'histoire à l'école élémentaire française : « L'histoire traditionnelle doit céder le pas aux activités d'éveil favorisant la structuration du temps, de la chronologie, du concept de durée... permettant aux enfants une maîtrise des techniques d'enquêtes et de communication et une véritable initiation à la méthode historique (manipulations d'objets authentiques, utilisation de documents iconographiques et, au « cours moyen », de textes) et à de multiples savoir-faire (comptes rendus oraux et écrits, courbes, diagrammes, maquettes,...). La méthode active doit favoriser non seulement le domaine cognitif, mais donner aux enfants des attitudes d'observation, d'action, d'esprit critique, de tolérance... Les données factuelles passent au second plan. En résumé, l'essentiel (pour nos objectifs) est la maturation de l'esprit enfantin liée au travail actif, à la structuration des concepts en fonction du développement génétique (élèves de moins de 11 ans), à l'acquisition de savoir-faire et d'attitudes scientifiques. » (L. MARBEAU, *Les grands cadres de l'école française préuniversitaire*, dans les *Cahiers de Clio, Sciences de l'homme et de son environnement*, n° 41, p. 43, Paris-Bruxelles, Nathan-Labor, 1975). Il y a entre Mme L. Marbeau et J.-N. Luc une complète identité de vues à ce sujet. Leurs objectifs rejoignent également ceux du programme belge, expérimenté déjà en 1968.

L'idée principale du livre de J.-N. Luc est de substituer à la pédagogie trop souvent encore traditionnelle de l'histoire une pédagogie nouvelle, basée sur les méthodes actives ; l'enfant est initié à la méthode historique à partir de l'*étude du milieu*, adaptée d'ailleurs à ses capacités mentales propres (un enfant de 11 ans a d'autres capacités que celui de 7 ans). Théorique et pratique, agréable et passionnant à lire, cet ouvrage répond à diverses questions que se posent les enseignants face aux réformes successives des cours d'histoire. Comment étudier le milieu ? Que devient la « sacro-sainte » chronologie traditionnelle dans ce type d'enseignement ? Doit-on faire de l'histoire locale, une monographie de chaque ville ou village ? Quels types de documents faut-il utiliser ? Quelles sont les réactions des enfants face aux documents authentiques ? Etc.

Dans une première partie, J.-N. Luc reprend toute une série de critiques déjà anciennes adressées à l'enseignement traditionnel de l'histoire. Il est *inadapté aux capacités mentales de l'enfant*⁽³⁾. En effet, d'abord, il est incapable de donner aux enfants une *maîtrise suffisante des relations temporelles*. A partir de références aux théories de Piaget notamment, l'auteur démontre que l'enfant acquiert difficilement la notion de temps, de sa durée et de sa profondeur, qu'il comprend mal la notion de passé historique et le recul dans le temps. L'enfant ne peut accéder à ces notions que par une pensée abstraite, qui n'apparaît que vers 11-12 ans. Le jeune, très souvent, mélange les dates, ne parvient plus à les replacer dans leur contexte ou, encore, quand il en connaît une, ignore à quoi elle correspond. J.-N. Luc cite, parmi d'autres, les exemples suivants pour appuyer ses affirmations. « Un enfant du cours élémentaire (7-9 ans) peut affirmer sans sourciller que son grand-père a vécu au temps de Louis XIV »⁽⁴⁾. De même, pour « Marignan : 1515 », date cependant très connue en France : « Obligés de choisir une bataille de la guerre 1870-71 parmi Rocroi, Sedan, Valmy et Marignan, 10% d'élèves du C.M. 2 (cours moyen, 2^e année, 10-11 ans)⁽⁵⁾ et 15% de sixième technique (11-12 ans) proposent Marignan »⁽⁶⁾. Ensuite, l'enseignement traditionnel propose *un vocabulaire et des sujets souvent étrangers à l'expérience de l'enfant*. Il y a longtemps que des enseignants ont condamné la barrière ainsi élevée entre les possibilités des enfants et la connaissance, uniquement parce que le vocabulaire utilisé n'est pas acquis par les enfants, ou leur est totalement inconnu. L'auteur écrit « dans les classes de C.M.2 (8-9 ans) et de fin d'études, *proclamation de la République, succession, émeute, démission d'un ministre* sont compris par plus de la moitié des élèves ; *coup d'Etat* et *réforme* par 40% ; *avènement d'un roi*,

(3) Les phrases soulignées dans notre compte rendu sont des titres de chapitre repris de l'ouvrage de J.-N. Luc.

(4) J.-N. LUC, *op. cit.*, p. 12. Il fonde ses affirmations sur des résultats d'enquêtes, de tests, etc. qu'il cite régulièrement dans son livre. Voici un autre exemple : « une enquête réalisée en 1966 par le laboratoire de pédagogie de La Sorbonne sur 422 élèves du C.M. 2 (cours moyen, 2, 10-11 ans) et 617 élèves de première année de C.E.T. (collège d'enseignement technique, 11-12 ans), prouve les limites de l'apprentissage des dates dans l'enseignement traditionnel. Si 73% des élèves de C.M.2 identifient l'année 1914, et 68% l'année 800, seuls 45% rattachent un événement historique à 1789, et 10% à 1453 ! L'exercice inverse est plus mal réussi » (*Ibidem*, p. 13). Nous ne sommes pas certains que des résultats de tests semblables réalisés en Belgique, dans l'enseignement traditionnel, soient meilleurs.

(5) A propos des abréviations telles que C.M.2, C.E.T., etc., nous vous renvoyons à l'article cité déjà dans la note 2 : L. MARBEAU, *Les grands cadres de l'école française...*, pp. 40-41.

(6) J.-N. LUC, *op. cit.*, p. 13.

gouvernement provisoire, suffrage universel par 35%. Seuls 7 à 25% des enfants comprennent démocratie, insurrection, pouvoir législatif, constitution »(7). On s'efforce de faire retenir, sous la forme d'une récitation, l'inintelligible. L'enseignement traditionnel recourt-il à une *méthode didactique peu efficace* ? Oui. Il ne sollicite pas suffisamment l'activité des élèves, « privilégie les méthodes réceptives et la mémorisation, [...] propose] à l'enfant un discours prêt à être consommé à travers la parole du maître, l'image, ou le manuel. [...] Au moins cette démarche avait-elle le mérite de faire retenir quelques faits caractéristiques ? »(8). Non, répond l'auteur. Les tests et les nombreuses perles qui se présentent dans les copies des élèves, — pas seulement chez les cancre, — prouvent à suffisance le contraire. L'enseignement traditionnel de l'histoire propose-t-il un *système de valeurs contestables* ? A cette question, l'auteur répond « il a aussi été accusé de véhiculer des anecdotes et des clichés stéréotypés renforçant les tendances manichéennes des enfants, ou meublant leurs esprits de préjugés ». Accusation grave, mais souvent fondée si l'on examine des manuels encore sur le marché : tel auteur poursuit cet objectif « de former un esprit civique, moral et patriote »(9), conduit l'enseignement historique classique à condamner (implicitement ou explicitement) le passé pour mieux valoriser le présent. Génératrice de progrès et bien-être, la société contemporaine dans laquelle vit l'enfant se trouve placée au-dessus de toutes critiques. La période révolutionnaire et le Premier Empire constituent le seuil de rupture entre le passé et le présent. « Avant, l'Ancien Régime, triste et meurtrier. Après, la marche progressive et inéluctable (malgré les accidents du XIX^e siècle) vers la République dont la victoire met un point final à toute évolution perfectible »(10). Nous pouvons bien entendu reprendre ces mots à notre compte. En Belgique, une expression toujours utilisée pour désigner notre système politique est la démocratie belge, comme si c'était une proposition qui ne demande aucune démonstration ! Le cours d'histoire est chargé de trouver dans le passé des arguments pour confirmer cette affirmation. 1789 et 1830 sont des dates qui marquent un aboutissement de notre histoire nationale. Par après, il n'y aura plus que des aménagements constitutionnels.

J.-N. Luc examine aussi la place primordiale accordée, dans ce type d'enseignement aux *grands personnages, leur utilité, leur ambiguïté*. Les auteurs de manuels humanisent le discours historique en s'appuyant sur les grands

(7) J.-N. LUC, *op. cit.*, p. 14. D'où la nécessité, pour les enfants, de tenir soigneusement un fichier de vocabulaire, dans lequel ils noteront les mots importants pour leur formation de futur citoyen et d'adulte.

(8) J.-N. LUC, *op. cit.*, p. 15.

(9) J.-N. LUC, *op. cit.*, p. 16, écrit : « Les caractéristiques de l'enseignement historique traditionnel résultent du contexte dans lequel il est apparu, et des conditions qui ont permis son maintien. L'histoire a été introduite d'une manière systématique dans les programmes scolaires à partir de 1870. A cette époque, la III^e République connaissait une naissance difficile, marquée par l'humiliation de la défaite. L'enseignement de l'histoire devait contribuer à développer l'amour et le respect de la république, et entretenir le patriotisme. Les graves épreuves connues par la France en 1914-1918, dans les années '30, et en 1939-1945 ont conservé jusqu'à la seconde moitié du XX^e siècle un type d'enseignement conçu dès ses origines comme un facteur d'insertion politique et sociale ». En ce qui concerne l'évolution de l'enseignement en Belgique, voir l'article de R. VAN SANTBERGEN, *L'histoire dans l'enseignement. Aperçu historique* (2^e partie), dans les *Cahiers de Clio, Carrefour des historiens et des enseignants*, n° 9, pp. 26-31, Paris-Bruxelles, Nathan-Labor, 1967.

(10) J.-N. LUC, *op. cit.*, p. 16.

personnages incarnant les valeurs prônées ou condamnées. Les héros sont alors catalogués : « Pasteur est un exemple de ténacité et de probité scientifique » ; Babeuf est villipendé : il « s'efforçait de faire entrer dans un récit mis à la portée des enfants, ce que ceux-ci adorent » ; mais cette manière d'enseigner (fort tentante pour certains)⁽¹¹⁾ fausse la culture historique de l'élève. Derrière les hommes célèbres, en tête desquels viennent, écrit l'auteur, Louis XIV (le roi Soleil), Napoléon (le petit caporal)⁽¹²⁾, l'enfant ne voit plus rien. Les masses paysannes n'apparaissent jamais, ou si peu. Chaque garçon désire devenir chef de tribu, roi, empereur, mousquetaire ; chaque fille est la sœur ou l'amie de ce chef, du beau seigneur. Toutes les références aux phénomènes socio-économiques comme facteurs explicatifs sont évacuées, constate l'auteur, qui souligne les nombreux dangers que recèle cette manière d'enseigner l'histoire : les jeunes peuvent se désintéresser de toute vie politique et remettre leurs droits entre les mains d'une personne providentielle puisqu'on leur a appris que « tout [...] paraît se jouer en dehors d'eux, entre les mains des chefs providentiels, des hommes d'exception, des héros, des demi-dieux. Le culte de la personnalité crée chez les individus un état de torpeur intellectuelle et politique »⁽¹³⁾.

Après ces remarques concernant un certain type d'enseignement de l'histoire, l'auteur rappelle qu'en raison des difficultés rencontrées par l'enfant pour accéder à la notion de passé historique et manifester un esprit critique, l'histoire est particulièrement concernée par « le fait de faire reculer chez l'enfant » des habitudes de penser qui s'opposent à ses acquisitions⁽¹⁴⁾. Il faut dépasser les contradictions apparentes entre les aptitudes mentales des élèves et des activités historiques sérieusement formatives. L'extrait suivant permet de comprendre quels sont les objectifs d'un tel enseignement : « les activités d'éveil à dominante historique veulent contribuer à la maîtrise progressive des structures temporelles et logiques sans lesquelles on ne peut envisager d'enseignement historique sérieux. Ce faisant, elles favorisent aussi la socialisation du sujet en l'aidant à se situer dans le présent, à comprendre le passé, et à percevoir les indices des transformations à venir. La prise de conscience de l'évolution incessante du monde dans lequel ils vivent n'est possible chez l'enfant et l'adolescent, que s'ils ont été progressivement habitués à prendre du recul par rapport à l'actualité »⁽¹⁵⁾. L'école primaire doit donc *construire des schémas cognitifs et développer des compétences, plutôt que faire mémoriser des connaissances* : « jusqu'au prolongement de la scolarité obligatoire, l'école élémentaire (6-11 ans) avait pour mission de donner aux élèves un maximum de connaissance avant leur départ dans la vie active », c'est-à-dire, pour le cours d'histoire, ne plus se présenter à travers une « traditionnelle et impressionnante liste de dates, d'événements et de grands personnages ». « L'étude d'une période ou d'un événement n'est plus seulement

(11) Dénonçons en quelques mots trop brefs la série télévisée *Il était une fois l'homme* dont s'inspirent certains enseignants pour construire des leçons d'histoire. Sous une forme plaisante et passionnante, captivante pour les enfants, on raconte une histoire qui charrie tous les stéréotypes, dans laquelle au cours des siècles interviennent toujours les mêmes personnages, les bons étant les beaux, les méchants les laids et les rusés. Nous aimons les bandes dessinées à condition qu'elles ne cherchent pas à faire passer de la fiction pour la réalité historique.

(12) Pour la Belgique, ajoutons Jules César et Charlemagne.

(13) J.-N. LUC, *op. cit.*, p. 21.

(14) J.-N. LUC, *op. cit.*, p. 22.

(15) *Ibidem*, pp. 22-23.

un but en soi [...], mais l'école doit « renforcer chez l'enfant des compétences et des aptitudes, développer sa maîtrise de techniques et d'outils [...]. Les activités d'éveil à dominante historique cherchent à favoriser l'apprentissage de l'esprit historique (référence au passé pour expliquer une situation présente), l'initiation même modeste à la méthode de l'historien (notion de source, esprit critique, l'aptitude à maîtriser une information (recherche, classement et évaluation des documents, utilisation d'un dictionnaire, d'un fichier, lecture d'un graphique, d'une frise, constitution d'un dossier) »⁽¹⁶⁾. L'enfant doit acquérir, on l'a compris, au sortir de l'école primaire toute une série de savoir-faire.

On a souvent reproché aux partisans de la réforme de l'enseignement de l'histoire d'avoir abandonné la chronologie. Or, nous pouvons affirmer que c'est tout le contraire. Ainsi l'auteur note à ce sujet avec énormément de pertinence que « la chronologie, ce n'est pas seulement la liste détaillée des dates de l'ancien programme. Les études dans le milieu et les activités thématiques pluridisciplinaires peuvent s'accompagner de la mise en place de quelques repères suggestifs (des grandes périodes plutôt que des dates précises au cours élémentaire, 7-8 et 8-9 ans), de la localisation relative d'événements les uns par rapport aux autres, et de la situation dans la longue durée de phénomènes socio-économiques liés à la vie quotidienne ». Nous souscrivons entièrement à ce point de vue : des enseignants du primaire (6-12 ans), et du secondaire (12-18 ans) en Belgique utilisent d'ailleurs depuis longtemps la ligne du temps pour atteindre ces objectifs.

L'auteur insiste beaucoup sur *l'environnement de l'enfant*⁽¹⁷⁾ qui offre de nombreuses occasions de recherches. L'exploitation du milieu permet un décloisonnement plus facile des disciplines telles que la biologie, la géographie et... l'histoire. Il faut, constate l'auteur, « utiliser les sollicitations historiques (au sens large) de l'environnement, comme autant de documents et de repères proposés à la réflexion de l'enfant pour l'aider à passer en histoire du niveau du vécu à celui du conçu, de l'observation à l'explication »⁽¹⁸⁾. Il faut être attentif de ne pas transformer ces approches du milieu en autant de monographies d'histoire locale. L'étude du milieu n'est qu'un moyen pédagogique. L'enseignant doit *pratiquer une pédagogie de la motivation, de l'étonnement et de la découverte*. L'auteur résume sa pensée dans l'extrait suivant : « le document est le point

(16) *Ibidem*, pp. 23-24.

(17) Une des commissions réunies à Esneux lors d'un stage tenu en mai 1974 avait défini ce qu'était l'environnement de l'enfant. Ses membres avaient également réfléchi à différents problèmes qui se posent au cours d'histoire dans l'enseignement primaire belge (6-12 ans) : la formation des enfants, leurs acquisitions. Ici aussi l'accent avait été placé sur une pédagogie d'approche, d'analyse et de conquête de l'environnement, sur l'abandon d'un bagage historique encyclopédique et artificiel. Cfr *Désiderata de l'enseignement secondaire à l'égard de l'enseignement fondamental*, dans les *Cahiers de Clio, Sciences de l'homme et de son environnement*, n° 47, pp. 68-72, Bruxelles-Liège, Centre de la pédagogie de l'histoire et des sciences de l'homme, 1976.

(18) J.-N. LUC, *Ibidem*, p. 25. Les *Cahiers de Clio* ont publié dans leur n° 27-28 de 1971 (pp. 23 à 44) un article de M.-A. ARNOULD, *Les problèmes de l'histoire locale*. On y trouve une courte analyse d'ouvrages intéressant plus particulièrement *L'étude du milieu* dans l'enseignement primaire (pp. 24-25). Nous songeons surtout aux ouvrages publiés dans la collection « Plan d'études » depuis 1936 à Liège. Nous ajouterons simplement aux ouvrages proposés par M.-A. Arnould les titres suivants tirés de la même collection : R. POTIER, *L'étude du milieu dans une petite ville*, coll. « Plan d'études », n° 9, Liège, Desoer, s.d., et surtout L. VERNIERS et J. MULLER, *L'exploration du milieu bruxellois, indicateur pédagogique*, coll. « Plan d'études », n° 11, Liège, Desoer, 1939.

de départ de l'activité historique, et non la simple illustration de la parole du maître [...]. Toutes les sollicitations du passé doivent être exploitées pour confronter l'élève à des vestiges du passé. Le document historique permet de développer chez l'enfant une attitude d'interrogation, de réflexion, et même de recherche. Cette démarche favorise le travail en groupe »⁽¹⁹⁾. L'auteur souligne ensuite les difficultés qu'éprouvent les enseignants à se débarrasser de l'esprit de l'enseignement historique traditionnel.

La deuxième partie de l'ouvrage de J.-N. Luc est consacrée à *la connaissance historique selon l'enfant*. Les rapports de l'enfant à l'histoire ont été étudiés de 1975 à 1977, à l'aide de questionnaires écrits, et d'entretiens individuels. L'auteur se demande comment l'enfant fera pour savoir ce qui s'est passé en France (ou dans son village, dans sa ville) en 1950, en 1850 ; avant, au temps de Napoléon ou des Gaulois, etc. Il publie les résultats obtenus. Nous vous renvoyons au livre pour lire les réponses parfois étonnantes mais toujours instructives fournies par les élèves.

La troisième partie du livre important de J.-N. Luc décrit *les sollicitations historiques du milieu*. On est étonné de constater combien il existe de vestiges historiques dans l'environnement de l'enfant. Ils constituent des sources diverses et abondantes. L'auteur cite et analyse les divers types de documents⁽²⁰⁾. Reprenons quelques exemples : les sites, les paysages, la toponymie, les édifices et vestiges civils, les édifices religieux, les galeries d'art, les valises pédagogiques, les sources orales, les archives de l'école, privées, municipales, départementales⁽²¹⁾, visuelles et sonores. Dans cette partie, l'auteur se demande comment les enfants perçoivent spontanément l'âge des monuments : « la confrontation des élèves aux vestiges du passé réintroduit le problème de la chronologie. Ces vestiges, même s'ils appartiennent au passé proche, sont historiquement datés. Ils s'intègrent dans un ensemble de relations d'antériorité, de postériorité et de simultanéité. Avant de proposer une démarche favorisant la prise de conscience de ces relations chronologiques, il nous a semblé nécessaire de préciser leur perception spontanée par l'enfant »⁽²²⁾. J.-N. Luc termine cette partie en donnant quelques exploitations de milieu à partir de travaux réalisés par des classes de zones urbaines et rurales.

La quatrième partie s'intitule *Pour une initiation à la méthode historique*. Pour expliquer le présent, il faut inciter l'enfant à recourir au passé. Il faut donc lui apprendre à interroger ce passé, à rédiger des questionnaires (avant toute visite ou *interview*). Il faut fournir à l'enfant les moyens de connaître le passé. Si le milieu est le point de départ de l'initiation à la méthode historique, l'auteur conseille de la dépasser. Comment ? « La médiation audio-visuelle reste la solution la plus courante pour confronter rapidement et fréquemment les élèves

(19) J.-N. LUC, *ibidem*, p. 25.

(20) Qu'est-ce qu'un document ? J.-N. Luc se réfère à H.-L. Marrou (« Tout ce qui de quelque manière peut nous révéler quelque chose sur le passé de l'homme ») et à L. Febvre (L'histoire peut se faire sans archives lorsqu'il n'y en a pas. Elle peut donc se faire « avec des mots, des signes, des paysages et des tuiles. Des formes de champ et des mauvaises herbes. Des éclipses de lune et des colliers d'attelage »), *Ibidem*, p. 58.

(21) ... encore qu'il faudrait s'interroger sur leur lisibilité (N.D.L.R.).

(22) *Ibidem*, p. 72.

à d'autres environnements [...]. Chaque fois que cela est possible, l'observation directe reste prioritaire »(23).

L'auteur recommande d'utiliser avant tout des documents authentiques(24), et non des reproductions. Ils se trouvent nombreux dans l'environnement immédiat de l'enfant. Il faut également diversifier les sources pour que l'enfant en les comparant puisse exercer son sens critique.

Nous avons déjà parlé de la chronologie : l'auteur distingue cinq niveaux temporels qu'il propose de reporter sur une frise (nous dirions une ligne du temps) sous la forme de jalons : « moi (ou temps personnel), ma famille, mon village ou ma ville, la France, le monde »(25). Il se montre partisan d'une histoire régressive (avec prudence semble-t-il et limitée au passé proche) : « elle permet de prendre appui sur le présent, le milieu, et le vécu de l'enfant, donc sur une situation concrète, pour lui faire découvrir progressivement le passé et sa profondeur, c'est-à-dire une notion abstraite »(26). Dans les pages suivantes, il montre comment nous pouvons atteindre cet objectif : donner à l'enfant une *pensée chronologique* adaptée à ses capacités mentales(27).

La conclusion de J.-N. Luc commence par ces phrases : « A l'école élémentaire (5-11 ans), l'initiation à la méthode de l'historien par l'étude du milieu peut être un instrument au service d'une éducation globale. Elle participe à l'éveil général de l'intelligence et de la personnalité. Elle contribue à la formation

(23) Si un enseignant de l'école primaire belge (6-12 ans) désire utiliser un ouvrage, nous pouvons conseiller à titre d'exemple celui de J. COMBES, A. BUZACAU, e.a., *Sciences humaines, histoire, cours élémentaire*, coll. « Activités d'éveil », Paris, Nathan, 1977. Il ne comporte que des documents iconographiques, des reproductions de documents authentiques. Les auteurs ont prévu un tableau de recherche par thèmes (exemples de thèmes : la vie quotidienne, les vêtements, l'agriculture, la médecine). Ils ont daté les documents dans la grande période : il n'y a aucune date en-dessous des photographies. Ils ont volontairement écarté les grands personnages et les événements. L'histoire est vue selon la méthode régressive (on part d'aujourd'hui et on remonte vers la préhistoire) ; l'enfant saisit peu à peu la réelle épaisseur de la durée historique. Enfin, ils ont prévu un lexique à la fin de l'ouvrage et un tableau illustré reprenant par thème les principaux « progrès ». Il ne nous semble pas que les enfants risquent de s'ennuyer en parcourant cet ouvrage. Nous n'oserions pas dire la même chose de certains manuels belges destinés à l'enseignement primaire : le texte de l'(des) auteur(s) y écrase bien trop souvent des rares documents iconographiques si mal reproduits que l'enfant n'y distingue rien, le vocabulaire employé est difficilement compréhensible pour les jeunes enfants. Ceux-ci doivent se livrer à un véritable exercice de lecture. Nous ne pouvons que conseiller l'utilisation comme source de documentation de l'ouvrage publié aux éditions Fernand Nathan.

(24) Utilisation un peu ambitieuse quand il s'agit de documents d'archives ! (N.D.L.R.).

(25) J.-N. LUC, *op. cit.*, p. 108.

(26) J.-N. LUC, *ibidem*, p. 109.

(27) Aux cinq niveaux chronologiques dont parle J.-N. Luc correspondent les niveaux de perception du passé par l'enfant (à des âges différents) :

1. le passé personnel de l'enfant,
2. le passé des groupes familiaux (famille, école),
3. le passé de l'environnement local (la rue, le quartier). Ceci dans les trois premières années du primaire,
4. le passé du milieu local et régional, Ceci pour la 4^e année.
5. le passé des hommes à voir à partir de certains thèmes (toujours en rapport avec l'environnement immédiat de l'enfant). Ceci pour les deux dernières années du primaire.

civique du citoyen. Elle prépare l'acquisition d'une culture historique opératoire. L'initiation à la méthode historique veut développer chez l'enfant une attitude d'interrogation et de recherche, donc l'inciter à dépasser les interprétations magiques ou théologiques de l'histoire »(28).

L'histoire n'est plus un produit prêt à être consommé mais bien un moyen de développer de manière privilégiée l'esprit critique, « antidote contre les propagandes, les stéréotypes et les préjugés qui assaillent l'enfant, l'adolescent, puis l'adulte »(29). A l'école primaire, il faut partir d'une approche historique du milieu pour amener l'initiation prônée plus haut. Il faut former les élèves.

Encore une fois nous ne pouvons que conseiller à tous nos collègues de lire cet ouvrage théorique, mais plein de conseils judicieux. L'AUTEUR SE SITUE AUX CÔTÉS DE CEUX QUI ONT VOULU DONNER UN SECOND SOUFFLE AU COURS D'HISTOIRE, A CEUX QUI ONT DÉSIRÉ AVANT TOUT PERMETTRE AUX JEUNES DE CONQUÉRIR LEUR AUTONOMIE INTELLECTUELLE, DE COMPRENDRE MIEUX LE MONDE DE DEMAIN. CET OUVRAGE NOUS A PASSIONNÉ.

F.S.

(28) J.-N. LUC, *op. cit.*, p. 115.

(29) *Ibidem*.

NOTES ET GLANURES

ÉDUCATION

TISSIER Patrick, *L'éducation en Chine populaire*, dans « Petite collection François Maspéro », Paris, Maspéro, 1978.

Au moment où d'aucuns s'efforcent d'inscrire dans un cadre commun la formation des intellectuels et des manuels pour faire bénéficier les uns et les autres des avantages des deux parties ; au moment où, par réaction, par ignorance, par rancœur, par machiavélisme d'aucuns n'hésitent pas à rabaisser la formation des anciennes élites au niveau jugé jadis suffisant pour la simple main d'œuvre ; toute réflexion sur le problème de l'école et de l'éducation dans une perspective socialiste peut aider à réfléchir sur le problème. L'ouvrage que voici n'y manque pas. Il expose les propositions de Mao Tsé-toung des années de jeunesse à Yenan, bien proches de celles que pourraient faire nos modernes pédagogues : « Toutes les connaissances authentiques sont issues de l'expérience immédiate. Toutefois, on ne peut avoir en toute chose une expérience directe ; en fait, la majeure partie de nos connaissances sont le produit d'une expérience indirecte [...]. Les connaissances d'un homme se composent uniquement de deux parties : les données de l'expérience directe et les données de l'expérience indirecte ». Ou encore : « Considérons maintenant le cas des étudiants formés dans des écoles totalement coupées de la pratique sociale. Où en sont-ils ? De l'école primaire à l'université, ils ont fréquenté ce type d'établissements et y ont obtenu un diplôme à la fin de leurs études ; on les considère comme des gens instruits. Or, ils n'ont que des connaissances livresques, ils n'ont encore participé à aucune activité pratique ni appliqué leurs connaissances à aucun domaine de la vie. Peut-on vraiment les tenir pour des intellectuels accomplis ? Cela me paraît difficile, car leurs connaissances sont encore incomplètes ». (*Oeuvres complètes*, t. III, p. 35).

L'éducation dogmatique stérilise et pétrifie, l'éducation créatrice doit se vivre, tel est l'enseignement initial du marxisme que Mao tente de développer contre le formalisme de la réaction. La révolution culturelle tente de soustraire le monde des intellectuels souvent issu de l'ancienne société privilégiée aux séductions élitistes pour lui faire vivre la vie du travailleur manuel afin de mieux le comprendre. Quoi

qu'en disent les Occidentaux, il ne s'agit pas d'un anti-intellectualisme, mais d'une modification de la manière de percevoir les choses en intellectuel socialement conscient. Une œuvre colossale dont les flux et les reflux n'ont pas fini de remuer la mer des préjugés et des idées reçues. Le défi économique lancé par Teng Siao-ping remet en cause le programme d'intégration éducative, durera-t-il ?

R.V.S.

DE VIGUERIE Jean, *L'institution des enfants, L'éducation en France, XVI^e-XVIII^e siècle*, Paris, Calmann-Lévy, 1978.

Jean de la Viguerie dirige le département d'histoire de l'Université d'Angers. Grâce à une connaissance approfondie des sources et une intelligence sympathique pour l'Ancien Régime, il essaie de répondre à trois questions fondamentales : Qui éduquait les enfants ? Que leur enseignait-on ? Comment les éduquait-on ? Et, il montre ainsi successivement les itinéraires possibles suivis par les enfants à partir de leurs premières années jusqu'à leur entrée dans la vie adulte.

Du XVI^e au XVIII^e siècle, l'éducation est essentiellement politique. Elle est l'apprentissage de la vie en société. Les bases de l'instruction sont les mêmes pour les garçons et pour les filles, pour les enfants du peuple et pour les grands : il s'agit d'apprendre à lire en latin et en français, de faire le signe de la croix, de connaître le *Pater Noster* et les règles de la civilité. Chacun est ensuite élevé selon sa « qualité » mais les universités et les collèges sont ouverts à tous, sans distinction de rang ni de fortune tandis qu'une certaine mentalité populaire est opposée à l'instruction des filles.

Au total, on peut distinguer deux grandes périodes : celle de l'humanisme et celle de l'époque des lumières. Les changements de la fin du XVII^e siècle et du XVIII^e siècle affectent essentiellement la discipline (les châtimens corporels sont moins rares mais la liberté diminue) et la substance même de l'enseignement (le grec est négligé, le latin cesse d'être une langue vivante, une nouvelle rhétorique se fait jour, Descartes est étudié en lieu et place de la philosophie traditionnelle, la physique expérimentale fait son apparition dans les cours). Parallèlement les contes de fées sont condamnés au profit des histoires « instructives et amusantes », bourrées de morale. Ces changements sont dus à une nouvelle manière de concevoir le corps politique, à l'invasion du moralisme et à une nouvelle théorie de la connaissance intellectuelle qui emprunte ses éléments au jansénisme et au cartésianisme.

La pédagogie humaniste visait à rendre l'esprit de l'enfant universel. La pédagogie janséniste et cartésienne pense que c'est impossible : elle impose un choix, elle restreint les matières et les livres. Une période de mutation pédagogique à connaître !

M.H.

JAMBE Raoul et MASAI-PERL Paule, *L'éducation de l'affectivité. Essai d'exploitation d'un modèle pédagogique*, coll. « Pédagogie-efficacité. Pourquoi ? Comment ? », Paris-Bruxelles, Nathan-Labor, 1976.

Faire comprendre ce qu'est la taxonomie bloomienne du domaine affectif, l'adapter et montrer comment l'exploiter : voilà ce que les auteurs réalisent dans cet ouvrage qui devrait intéresser tout professeur d'histoire qui aurait tendance à oublier, — en raison même des développements de la pédagogie moderne soucieuse d'efficacité, — que son affectivité et celle de ses élèves se manifestent dans l'étude de toutes les questions historiques.

Indispensable pour la compréhension de l'ouvrage, la notion de « internalisation », — « processus par lequel l'adoption d'abord incomplète et faite à titre d'essai des seules manifestations extérieures d'un comportement souhaité devient par la suite une adoption plus complète de ce comportement » (p. 19), — est sans cesse remise sur le métier. Les auteurs montrent en effet dans leur ouvrage comment une idée, une valeur s'intègre de plus en plus profondément à la personnalité de l'individu, sans peut-être toujours bien faire la distinction entre des aptitudes cognitives et des aptitudes affectives (par exemple, sélectionner et notamment rendre la perception plus fine, p. 66, p. 59, etc.). Ils montrent aussi comment la réceptivité, difficile à cerner, est à la base du système éducatif et enfin comment tout professeur peut et doit tirer profit du processus d'internalisation.

M.H.

VANDER ELST Pierre, *Pour apprendre à apprendre. Un modèle théorique et ses conséquences didactiques prévisibles (domaine cognitif)*, coll. « Pédagogie-efficacité. Pourquoi ? Comment ? », Paris-Bruxelles, Nathan-Labor, 1978.

Un ouvrage préfacé par Louis Vandeveld, au premier abord sympathique, prouvant qu'une éducation émancipatrice est possible mais qu'elle implique « l'intentionnalité ». L'auteur en effet prône une rénovation pédagogique conduisant à

la fois à l'autonomie et à l'insertion sociale par l'éducation d'aptitudes reprises à la taxonomie bloomienne du domaine cognitif. Nous trouvons donc successivement la présentation du modèle original et la justification du choix de cette taxonomie, une critique du modèle et des aménagements au modèle original avec notamment des circuits d'intégration prouvant l'interdépendance des aptitudes, mettant en évidence la nécessité de faire réagir les élèves à des situations-problèmes, prouvant, — si besoin était, — que les savoir-faire ne sont pas seulement psychomoteurs mais aussi cognitifs. Jusque-là une lecture vivifiante, utile au maître, quel que soit le niveau auquel il enseigne, pour l'amener à redéfinir les objectifs de son enseignement et les stratégies à déployer pour les faire rencontrer à ses élèves. Une lecture rassurante aussi parce que les schémas théorisés ici correspondent, en partie du moins, à la conception didactique de l'enseignement de l'histoire telle qu'elle se pratique depuis plusieurs années déjà dans l'enseignement secondaire belge (par exemple, l'analyse permet la compréhension...).

Mais un livre inquiétant aussi par la suppression de l'acquisition des connaissances comme « la démarche la plus convergente de la taxonomie » (et il faut promouvoir la divergence), par le profil d'un élève de demain qui aura « appris à apprendre », c'est-à-dire qui sera en état « d'aborder la culture avec la lucidité critique que celle-ci devrait requérir » (p. 249)... après quinze ans. Et, poursuivant son étude, l'auteur nous met alors en présence d'un système d'enseignement reposant non plus sur des matières (ce que l'on ne peut accepter), non plus sur des matières liées au développement de comportements cognitifs, affectifs et psycho-sensorimoteurs (ce qui nous semble un idéal), mais sur des aptitudes seules (ce que nous récusons !). Les maîtres ne seront plus des historiens, des géographes, des mathématiciens, etc. mais des spécialistes en compréhension, en application, en analyse, en production, en évaluation, en intégration.

Voilà donc l'élève nouveau, autonome peut-être par l'acquisition d'aptitudes intellectuelles, mais il s'agit d'un élève placé en dehors de sa culture. A la culture n'auront accès par l'école que ceux qui poursuivent leurs études au-delà de quinze ans... Et les autres ? C'est un projet de société que nous récusons au profit d'un système scolaire largement ouvert sur la vie passée, présente et future, apprenant à apprendre avec lucidité sur des matières spécifiques, liées à l'héritage culturel de l'humanité. Ce projet tel que nous le définissons est le garant de la démocratie, pensons-nous.

M. H.

Rapports de la Conférence internationale de l'Éducation, 1977, Paris, U.N.E.S.C.O., 1979.

Sous ce titre, le lecteur trouvera les résumés analytiques des différents rapports présentés par les pays faisant partie de l'U.N.E.S.C.O. à l'occasion de la conférence internationale qui a traité de ce sujet en 1977. La plaquette est complétée par un index.

M. H.

TIERS MONDE

CHEVALIER François, *L'Amérique latine de l'indépendance à nos jours*, coll. « Nouvelle Clio, l'histoire et ses problèmes », Paris, P.U.F., 1977.

Plus que jamais, l'Amérique latine mérite la qualification de Nouveau Monde. Son vaste espace, rassemblement des contradictions planétaires, s'ouvre à l'historien comme une terre à découvrir dont l'avenir mondial risque d'être profondément influencé.

Selon les règles de la collection, cet ouvrage se veut d'abord un état de la question, mais son auteur non content de donner à celle-ci son extension la plus large, fait plus encore. Avec un sens didactique aigu, allié à une connaissance approfondie des ressources, fondé sur les démarches les plus récentes de la méthodologie historique, rejetant tout parti-pris, il oriente les historiens de l'Amérique latine sur les voies nouvelles de la science historique, puisant aux diverses disciplines, aux différentes tendances, marxistes ou non, ce qu'elles paraissent avoir de meilleur dans la progression vers la connaissance du passé et son explication. Il justifie ses suggestions par référence aux progrès de l'historiographie européenne et nord-américaine la plus avancée, y compris les méthodes et les techniques de représentation les plus sophistiquées de la holohistoire inspirée de la macro-économie. Tant et si bien que nous avons affaire ici avec un véritable manuel d'initiation à la science historique et à ses méthodes.

A ces titres, cet ouvrage est exemplaire, car il démontre que le passé reste vivant quand il sert à orienter le développement.

Démographie et peuplement, Économie et croissance, Permanence et évolution, Pensée et religion, Politique, Économie et psychologie, tels sont les principaux problèmes traités dans le

recours aux méthodes quantitatives, à l'ethno-histoire (si importante pour ces peuples aux origines si complexes), aux indicateurs psychiques, etc.

Nous avons ici un plaidoyer pour une intégration de l'histoire de l'Amérique latine dans un contexte mondial. Le thème de la révolution n'est évidemment pas négligé dans un continent qui en a tant connu. Le caractère en est ambigu par ses mobiles. Révolution des opprimés d'en bas, celle des *peones*, c'est-à-dire des *piétons*, de ceux qui vont à pied, des indiens, des métis ; révolution des élites, conservatrice, des propriétaires créoles ou des idéologues radicaux, des marchands métis ; révolution des campagnes à composantes religieuses, celle des communautés indiennes privées depuis l'indépendance de la protection du roi d'Espagne et de l'Eglise. Elles entraînent comme corrolaire, les didactures d'ordre et de progrès inspirées du positivisme comtien, le rôle des *caciques* et des potentats locaux avec leurs cortèges de clients et de parents ; le tout sur un fond naturel de richesses potentielles, de misère sociale, de mépris de la mort, donc aussi de la vie, de fanatisme religieux populaire, d'anticléricalisme scientiste, d'explosion démographique, en attendant l'explosion libératrice.

Un livre riche et combien sympathique pour qui souhaite renouveler sa vision de l'histoire motrice de notre temps.

R.V.S.

BABA KAKE Ibrahima et M'BOKOLO Elikia, *Histoire générale de l'Afrique*, 12 vol, Paris, éd. ABC, rue du Château-d'Eau, 75010, Paris, 1978-1979.

Cet ouvrage est un signe des temps. Il est dû en ordre principal à deux Africains noirs, agrégés de l'Université, portés par la légitime ambition de rassembler le plus grand nombre possible d'éléments historiques relatifs à l'Afrique noire. Travail considérable lorsqu'on sait le mépris dans lequel cette partie du monde a été maintenue jusqu'à une date récente du fait d'une colonisation qui allait jusqu'à nier aux peuples de ces régions tout antécédent. Cela précisément au moment où l'histoire se formait en tant que science et collectait avec acharnement les témoignages du passé occidental. Sous-continent sans écriture, l'Afrique noire impose donc de recourir aux sources souvent délaissées dans nos pays. Ainsi la tradition orale, l'ethnologie, la sociologie, la linguistique, l'archéologie, l'anthropologie sous toutes ses formes, constituent-ils pour ces historiens un arsenal dont les productions viennent recouper les rares sources écrites d'origine

arabe ou chrétienne missionnaire. A cet égard, nous nous trouvons ici devant une forme d'holo-histoire qui pour se vouloir vulgarisatrice par la suppression de l'appareil d'érudition, s'engage résolument dans les avenues nouvelles. Mesurant les faiblesses et l'inégalité de l'information, dans un souci légitime de dignité retrouvée, les auteurs s'efforcent de couvrir et le temps et l'espace d'un quadrillage serré. La série des volumes rendra donc compte du mouvement historique depuis *L'Afrique, berceau de l'humanité*, jusqu'à *L'ère des calamités*, c'est-à-dire de la préhistoire la plus lointaine d'où émergent de la vallée de l'Omo l'Australopithèque et de celle d'Oldoway le Zinjanthrope, à l'état récent de l'Afrique aux prises avec l'émancipation. Chaque volume quant à lui rapporte tantôt par pays, tantôt par sujet, les faits politiques, sociaux, économiques, culturels et autres. La dimension même de l'ouvrage implique des critiques que ne manqueront pas de lui adresser les nostalgiques et les puristes. Je me garderai de les suivre sinon pour regretter que les auteurs se soient trop laissés porter par les modèles d'historiographie occidentaux et n'aient pas davantage mis l'accent sur l'originalité spécifique des sociétés de l'Afrique noire dans un souci d'explication comparative. Cet ouvrage est un commencement, puisse-t-il jouer son rôle de révélateur d'un monde qui pour avoir connu de l'évolution un rythme différent du nôtre n'en est pas moins humainement estimable et gagne à être étudié. Quant à savoir comment ? Dans le cadre des restrictions que nous imposent nos responsables politiques, c'est le « rocher de Sisyphe », car un continent aussi vaste, un apport culturel aussi considérable ne peuvent être traités en quelques minutes sinon par dessous la jambe. Or, comme avec les baïonnettes, on peut tout faire de l'histoire, sauf s'asseoir dessus.

Faute de mieux, à lire soi-même et à faire lire autour de soi au plus grand nombre de nos élèves sur qui se lèveront les aurores de l'avenir que nous pouvons soupçonner mais que nous ne connaissons pas. Puisse la bonne intelligence réciproque d'autrui conjurer ou, mieux, prévenir les tornades.

R.V.S.

TENAILLE Frank, *Les 56 Afriques. Guide politique*, 2 vol., coll. « PCM/Petite collection Maspero », Paris, Maspero, 1979.

Un des principaux obstacles auxquels se heurte l'étude du passé récent dans les écoles secondaires est l'absence d'ouvrages de référence de synthèse. La manipulation de l'énorme documentation de première main est hors du propos des enseignants pour des raisons d'ordre

pratique. On ne peut donc que saluer avec plaisir cet ouvrage qui en cinquante-six fiches rassemblant l'essentiel de ce qui concerne l'évolution des pays de l'Afrique noire ou musulmane depuis leur indépendance politique et de leur situation économique actuelle fournit un panorama systématique de la situation durant les vingt ou trente dernières années jusqu'au début de 1979. Chaque pays ou presque pourra être étudié de manière plus approfondie grâce aux indications bibliographiques portant sur les ouvrages spécifiques les plus récents. Ajoutons des fiches annexes relatives à des questions telles que les armées d'Afrique, les femmes africaines, l'*Organisation de l'Union africaine*, etc., une liste des adresses utiles, quelques cartes claires.

Encore qu'il faille être attentif à la précision de certaines dates et données statistiques perturbées par des coquilles typographiques, nous trouvons là un excellent instrument indispensable dans le contexte d'enseignement actuel où il est impensable que nos jeunes gens ne soient pas initiés aux problèmes d'un monde africain avec lequel ils auront de plus en plus à compter à l'avenir comme citoyen, comme consommateur, comme producteur ou, tout simplement, comme homme à l'écoute d'autrui.

R.V.S.

HARROY Jean-Paul, *Demain la famine ou la conspiration du silence*, Bruxelles, Hayez, 1979.

Professeur à l'Université libre de Bruxelles, ancien vice-gouverneur général du Congo belge pour le Ruanda-Urundi, expert en matière d'agriculture tropicale, J.-P. Harroy est un homme calme, paisible, bon-enfant. Jointes à son expérience et à sa compétence, ces qualités rendent plus percutantes assurément les pages, effrayantes et lucides cependant, de cet essai. Dans la préface qu'il lui donne le Ministre Henri Simonet évoque le troisième sceau de l'Apocalypse. Il y en a, hélas, d'autres et la conspiration du silence dénoncée par ce livre ne se limite pas au seul problème de la faim. Que sous la double conduite des économistes euraméricains d'une part, et des politiciens liés au *statu quo*, d'autre part, le Monde, et pas seulement le Tiers Monde, se soit engagé dans des impasses léthales est un fait dont le public éclairé commence à peine à prendre conscience. Mais nous sommes d'autant plus loin d'une prise de conscience collective que, comme le renard de la fable, honteux d'être pris, les responsables de cette situation éludent leurs responsabilités en évitant de traiter du sujet ou en fermant la bouche aux critiques, globalement qualifiées de subversives. Félicitons donc J.-P. Harroy et son courage, car le titre

de son livre est une affirmation et une dénonciation. Après avoir analysé les causes de la famine grandissante et rappelé les inéluctables principes de l'alimentation, l'auteur dénonce les utopies par lesquelles on tente d'apaiser la mauvaise conscience occidentale, l'attitude caritative par exemple, simple bois de rallonge. Il insiste sur la nécessité pour tout un chacun de bien se connaître dans ses ressources et ses potentialités, de maîtriser les techniques appropriées à chaque cas sans se laisser séduire par les modèles dont la sophistication est souvent la seule qualité. Il souligne les blocages et freinages politiques, socio-culturels, économiques, pour en arriver à proposer deux remèdes fondamentaux : accélérer le processus de blocage démographique et libérer économiquement et politiquement la paysannerie, ce qui postule une double révolution sans lesquelles, les palliatifs que resteront provisoirement l'aide alimentaire massive, le sacrifice de larges pans de végétation naturelle, le redéploiement migratoire seront inopérants, passé l'an 2000.

Le caractère extraordinairement complexe du phénomène global est ici souligné, justifiant accessoirement la bonne foi des remèdes proposés quoique inefficaces parce que partiels ; phénomène sournois à force d'être lent dans ses évolutions en dents de scie, difficilement perceptibles pour ceux qui honnêtement cherchent à le percevoir, handicapés qu'ils sont par l'absence de cette vue panoramique et perspective que seule peut donner l'histoire quand celle-ci ne se limite pas à un exposé factuel descriptif fragmentaire.

On pourra juger de l'ampleur du mal en constatant la part de plus en plus réduite consacrée à l'histoire dans l'éducation occidentale à mesure que ses dispensateurs révèlent le caractère universel des problèmes et la liaison des pulsions de l'humanité aux rythmes naturels du Monde. Ne faut-il pas sur la nudité du père tirer le manteau de Noé ?

Silence coupable tant au Nord qu'au Sud, pour des raisons diverses, mais au résultat identique. Qui sera le Stentor dont la voix dépassera le désert et révélera le Monde de son sommeil de Mort ?

R.V.S.

Nestlé contre les bébés ?, par le groupe de travail Tiers Monde de Berne, trad. de l'allemand par Patrick Démerin, Grenoble, Presses universitaires, Paris, F. Maspero, 1978.

En 1975, la S.A. NESTLÉ assignait en diffamation un groupe de jeunes universitaires auteurs d'une étude diffusée sous le titre *Nestlé tue les bébés*. Rejetant la diffamation, le tribunal

condamnait les intellectuels pour atteinte à l'honneur de la multinationale sur la base de la qualification juridique, mais appelait en même temps les responsables de la firme à une réflexion touchant la responsabilité morale touchant la matérialité des faits dénoncés.

Le présent ouvrage rassemble divers matériaux et documents relatifs à cette affaire qui pose le problème de la substitution au lait maternel de l'alimentation artificielle des enfants nouveaux nés sur base des produits lactés distribués par les firmes spécialisées dans les pays du tiers monde selon les procédés publicitaires éprouvés dans les pays industrialisés.

L'affaire illustre de manière exemplaire des drames engendrés de bonne foi par l'application à des pays aux structures économico-sociales spécifiques de schémas efficaces pour des pays particuliers. Bien des méfaits du colonialisme sont explicables par cette pratique à base d'ignorance des conditions réelles d'existence des populations concernées et de bonne conscience des entrepreneurs.

Le problème ici traité n'est pas simple mais les faits qu'il évoque ont une importance extrême dans la définition d'une politique globale à l'égard de pays sur le sort desquels se penche la commiseration des pays mieux nantis. Instrument sophistiqué, exigeant un degré de culture développé pour être efficace, le biberon, symbole du progrès, peut devenir un instrument dangereux dans une société dont il contrarie les mécanismes naturels ainsi qu'il était déjà attesté en Angleterre au XIX^e siècle par exemple où il mourait cinq fois plus d'enfants alimentés au biberon qu'au lait maternel pour diverses raisons en rapport avec l'hygiène et le niveau de vie.

L'augmentation considérable depuis 1960 de l'allaitement artificiel dans les pays du tiers monde ne contribue pas peu à une dépendance économique accrue envers les pays industrialisés ainsi qu'à la plus grande efficacité de la planification naturelle des naissances. L'allaitement maternel agissant comme contraceptif naturel étale, en effet, les naissances. Ainsi dans des pays aux prises avec une démographie galopante, on stimule la croissance démographique tout en augmentant le risque de mortalité faute de précautions suffisantes.

A ceux qui ignorent combien peut être grande la puissance d'attraction des schémas de société développée et de leurs signes de réussite sur la grande masse des miséreux, la lecture de ces pages sera instructive. Le dossier peut être une bonne base de travail pour les cours de sciences sociales notamment ou une motivation pour faire comprendre l'importance de l'interrelation des phénomènes historiques et la nécessité de

bien connaître les usages et conditions de vie de tous les peuples pour bien les comprendre et aider vraiment à leur évolution sans risque comparable à celui de l'insecte face à la source de lumière.

R.V.S.

SCHIRAY Michel, *Tiers monde et monde industrialisé, Documents élaborés pour le projet Dag Hammarskjöld sur le développement et la coopération internationale*, coll. « Notes et études documentaires », Paris, Documentation française, 1978.

Appuyés sur les contributions de recherche de divers groupes de travail internationaux et de nombreuses personnalités au rapport Dag Hammarskjöld 1975 intitulé *Que faire ?* et visant à l'approche conceptuelle d'un autre développement, cet ouvrage dresse un réquisitoire éloquent et écrasant des rapports de force qui sévissent actuellement entre pays industrialisés et pays non industrialisés sur le plan économique.

Les données, chiffrées presque exclusivement, sont articulées autour de trois thèmes :

1° le commerce international qui pose le problème de la division internationale du travail et celui du juste prix des matières premières compliqué depuis 1974 par le choc pétrolier. Il illustre la faiblesse de la participation du tiers monde et la dégradation continue des termes de l'échange ;

2° les transferts de ressources financières qui démontrent la baisse de l'aide des pays industrialisés et le caractère sélectif de cette aide, l'hypocrisie des chiffres dissimulant la faiblesse de cette aide, les méfaits de l'émigration des travailleurs et des techniciens du tiers monde vers les pays industrialisés ;

3° les transferts d'entreprises caractérisées par l'action de firmes transnationales, la concentration du pouvoir économique, les effets des firmes transnationales sur le développement selon qu'elles créent ou détruisent l'emploi, diffusent ou non la technologie.

Les conclusions tentent de dégager les insuffisances des stratégies du développement et proposent d'autres cheminements plus conformes aux exigences culturelles, sociales, écologiques et économiques de chaque pays, ainsi que leurs implications pour l'élaboration progressive d'un nouvel ordre économique international. Elles constatent la croissance des inégalités, la dépendance accrue des pays du tiers monde.

Des chiffres que tout le monde devrait connaître et méditer afin d'agir avant qu'il ne soit trop tard...

R.V.S.

SOCIÉTÉ

KLEIN Charles-Armand, *La terre dans les veines, Les gens de Huisseau, 1905-1970*, Paris, Fayard, 1978.

Dédié à tous les petits paysans « avant que le dernier d'entre eux ne finisse empaillé dans un musée » cet ouvrage relate de l'enfance à la sénescence la vie d'un petit village rural de la région de Chambord-Blois, Huisseau-sur-Cosson.

Fort adroitement, l'auteur mêle en une simple chronique la description de la vie familiale, communautaire ou individuelle des personnages formant un groupe typique du monde rural entraîné dans l'accélération des mutations propres au XX^e siècle, bouleversé par deux guerres meurtrières et par la révolution de la société de consommation.

Réalité et fiction se mêlent ici, avec des allusions un peu forcées aux personnages marquants des diverses époques. Le tout forme un ensemble homogène crédible, où à côté du couple formé par Henri et Cécile, gravitent leurs amis agriculteurs-vignerons, le maréchal-ferrant, l'instituteur, le curé, éléments vitaux de cette société élémentaire dont l'équilibre assuré par une longue pratique séculaire est fondé sur la communion physique et mentale avec la terre.

Un livre à faire lire aux adolescents pour qu'ils saisissent tout ce qu'il y avait d'humanité dans ces générations des grands-parents si souvent considérés avec condescendance aujourd'hui faute de cette communication verbale que notre société de l'image néglige entre les différentes couches d'âge. Puisse cette lecture inspirer aux professeurs quant à eux la perception de toute la richesse à exploiter par l'intermédiaire d'enquêtes auprès des personnes âgées en général et des parents en particulier. Voilà la vraie communion sociale.

R.V.S.

POUR LA BIBLIOTHÈQUE D'HISTOIRE

DUBY Georges e.a., *Atlas historique Larousse*, Paris, Larousse, 1978.

C'est un monument que nous présente ici la célèbre maison d'édition. Usant du très riche fond de la *Grande encyclopédie Larousse*, les collaborateurs de Georges Duby au nombre de plus de soixante-dix ont mis à jour et au point, selon les procédés très clairs de la cartographie

française, 253 pages de cartes pourvues de notices historiques d'une grande densité factuelle. Vingt pages de chronologie systématique, 46 pages d'index analytique sur quatre colonnes complètent l'ouvrage pour en rendre l'utilisation du meilleur profit pour le lecteur et le chercheur. Ce sont en effet ces deux publics qui sont ici visés dans un louable souci de haute vulgarisation scientifique dont les professeurs d'histoire ne peuvent que rendre grâce aux auteurs. Aucun ouvrage de langue française n'est actuellement équivalent dans ce domaine.

Il est sans doute trop tôt encore pour que s'impose chez nous une vision de l'histoire de caractère universel global. Ainsi s'explique que le *Monde ancien jusqu'à l'an mil*, titre du premier chapitre ne traite guère que du monde occidental défini par les manuels traditionnels et que pour l'ensemble des événements politiques représentent la grosse part du contenu. La perspective reste dès lors fondée sur les frontières nationales et la vision nettement européocentrique. Notons cependant dans ce cadre un effort de représentation des situations économiques et culturelles au sens artistique et religieux du terme. Mais aucune des campagnes napoléoniennes ne nous est épargnée et lorsque le Monde est évoqué aux périodes moderne et contemporaine il l'est sous l'angle de la colonisation et de la décolonisation.

Chaque continent se voit, outre cette partie générale, consacrer une partie spécifique. A l'intérieur de chacune d'elle, chaque pays ou groupe de pays se trouve détaillé de manière plus ou moins large. La France s'attribue bien entendu la part du lion, suivie en Europe par l'Allemagne, la Grande-Bretagne, l'Italie. La Russie et l'U.R.S.S. sont réduites à la portion congrue. En Asie, la Chine, l'Inde, le Proche-Orient l'emportent, de même qu'en Afrique les pays musulmans. Quant à l'Amérique du Nord elle se trouve aussi privilégiée.

La Belgique, associée aux anciens Pays-Bas, n'apparaît pas nettement dans ses structures régionales d'origine très morcelées.

Ces constatations et regrets n'enlèvent rien à la nécessité pour chaque école et pour chaque professeur de consulter souvent cet atlas auquel on peut espérer que puisse rapidement s'adjoindre un *Atlas universel de sciences humaines* conçu dans cette perspective globale évoquée ci-dessus et que réclame avec une insistance de plus en plus vive notre enseignement actuel de l'histoire associée à la géographie, l'une et l'autre appuyées sur les autres branches des sciences humaines.

R.V.S.

W. MULLER et G. VOGEL, *Atlas d'architecture mondiale, Des origines à Byzance*, Paris, Stock et Librairie générale française, 1978 (1^{re} éd. allemande, 1974).

Conçu de la même manière que l'*Atlas historique* publié par le même éditeur, cet ouvrage présente un panorama complet et commode de l'art de bâtir depuis l'âge de la pierre à la période byzantine en passant par la Mésopotamie, l'Égypte, la Grèce et Rome. Il comporte donc sur la page de gauche des croquis explicatifs et sur la page de droite un texte dense permettant de replacer l'œuvre architecturale dans son contexte historique. Avant d'entreprendre cette évolution historique, les auteurs initient les lecteurs qui le souhaitent à la compréhension du processus architectural et présentent un lexique des termes spécifiques à l'architecture.

Un aide-mémoire clair et précis qui évitera au professeur des explications parfois longues et laborieuses et qui rendra le travail des élèves plus autonome.

A commander pour la classe d'histoire.

M. H.

Les écoliers de Tournissan, 1939-1945, Pendant la guerre et l'occupation les enfants d'un village audois racontent la vie de tous les jours, présentation et conception d'ensemble de Rémi CAZALS, avant-propos de Anna et Jean PUGET, anciens instituteurs de Tournissan, Toulouse, Privat, 1978.

Anna et Jean Puget étaient avant et pendant la guerre à Tournissan des instituteurs adeptes de la « pédagogie Freinet » : l'essentiel de leur enseignement prenait appui sur la découverte et la prise de conscience du milieu local, d'où les rédactions d'élèves présentées ici, résultant souvent du travail d'équipe, d'abord sur le village de Tournissan avant la seconde guerre mondiale, ensuite sur la vie des habitants du village pendant la guerre. Ces rédactions enfantines n'étaient évidemment pas destinées à la publication. Cependant, retrouvées dans les archives de l'Ecole normale de Carcassonne par un professeur de celle-ci qui a décidé de les faire connaître d'un public plus vaste, elles évoqueront au niveau de l'exercice littéraire les activités menées par bon nombre d'entre nous à l'école primaire et surtout, au niveau du vécu des enfants de Tournissan, des témoignages sur la vie quotidienne et les rapports avec les Allemands.

Ces textes sont d'une grande richesse en ce qui concerne l'alimentation, le vêtement, les travaux

agricoles, etc. sous le régime de Vichy. Ils permettront à qui les entreprendra d'établir des comparaisons avec la vie quotidienne à la même époque dans d'autres régions.

Des témoignages d'enfants à introduire dans les cours du premier degré de l'enseignement secondaire (12-14 ans), voire dans ceux de l'enseignement primaire.

M. H.

V. ARSENIÉV, *Dersou Ouzala*, Paris, Pygmalion, 1977.

Le cinéma a popularisé cette histoire écrite au début du siècle par un jeune officier russe. Au cours d'expéditions à motivation autant militaire que géographique dans la région de l'Oussouri (actuelle frontière sino-soviétique) Arséniev engage un vieux guide indigène. Ils accomplissent ensemble plusieurs voyages. Dersou Ouzala sera pour l'officier plus qu'un simple guide : il lui apprendra la Sibérie orientale et, au-delà, une philosophie faite de respect envers la nature et l'alliance avec elle.

A première vue, l'ouvrage ne semble pas concerner le cours d'histoire. Cependant, les professeurs du premier et du deuxième degré y trouveront grand intérêt : la vie quotidienne d'un peuple de chasseurs y est exposée de façon concrète, vivante et simple. Des extraits judicieusement choisis trouveront donc tout naturellement leur place dans les cours. Il serait également possible de fractionner l'ouvrage et de faire établir la synthèse de chaque partie par différents groupes d'élèves. Enfin, l'utilisation de ce livre peut être l'occasion d'une collaboration fructueuse entre l'historien, le biologiste et le géographe.

J. Del.

Récit de la vie de Mrs Jemison, enlevée par les Indiens en 1755 à l'âge de 12 ans, coll. « Etranges Etrangers », Paris, Aubier-Montaigne, 1978.

Le « récit de captivité » est un genre littéraire apparu en Amérique au milieu du XVIII^e siècle. Celui-ci a été recueilli de la bouche d'une vieille dame blanche qui a passé 75 ans au milieu des Indiens qui vivent au sud des Grands Lacs. L'ouvrage porte la marque de son époque : un romantisme moralisateur, attendrissant et appaissant, mais au-delà de l'histoire édifiante de Mrs Jemison, on y trouvera matière à une lecture fort intéressante. En effet, le genre de vie des Indiens Shawnee semi-nomades y est minutieusement décrit, avec leur organisation politique et sociale étonnamment développée, avec aussi les consé-

quences de leurs premiers contacts avec les Blancs. Ces contacts sont pacifiques, lorsqu'il s'agit de la traite des fourrures ; ils le sont moins quand les Indiens défendent leur territoire et leur mode de vie ou lorsqu'ils sont engagés par les Blancs pour lutter contre d'autres Blancs, comme c'est le cas pendant la Guerre de Sept Ans.

Mrs Jemison, « enlevée par les Indiens en 1755 », a été accueillie par une famille Shawnee parce que, lors des guerres, les pertes en vies humaines très élevées nécessitaient l'adoption de prisonniers. Mariée deux fois à des Indiens, elle voit ses trois fils disparaître de mort violente : ils sont tués dans des bagarres à la suite d'absorption d'alcool... car les Blancs ont apporté cela aussi ! A la fin de sa vie, la vieille dame « indianisée » est reconnue par le Congrès citoyenne américaine et propriétaire de la terre qu'elle occupe. L'ouvrage est rédigé dans une langue très accessible et dégage un charme certain. Il pourra être utile, à des niveaux divers, aux professeurs enseignant dans les trois degrés de l'enseignement secondaire.

J. Del.

RUE Jean et VAREILLE Claude, *Aide-mémoire de géographie pour la baccalauréat*, coll. « Faire le point », série Géographie, Paris, Hachette, 1978.

Destiné à faciliter la tâche des lycéens français qui préparent le baccalauréat, cet aide-mémoire qui a la forme d'un plan rédigé et qui est complété par des cartes et des statistiques livre une série d'informations sur les Etats-Unis, l'U.R.S.S., le Japon, la Chine, le Brésil, le Royaume-Uni, les deux Allemagnes. Une courte orientation bibliographique accompagne chacun de ces chapitres et un lexique aide à mieux saisir la signification des termes géographiques.

Il rendra service au professeur d'histoire car il fournit des informations sur le XX^e, voire sur le XIX^e siècle... Les élèves le manieront sans difficulté dès la quatrième année de l'enseignement secondaire pour compléter leurs connaissances sur les sociétés industrielles et sur les sociétés actuelles.

M. H.

SUSSEL Philippe et HANIN Yves, *L'épreuve d'histoire et de géographie au bac*, coll. « Faire le point », série « Histoire et géographie », Paris, Hachette, 1978.

« [L'histoire et la géographie] tentent de comprendre le monde tel qu'il est actuellement et de mettre en valeur les processus qui l'ont fait tel.

Elles sont un élément fondamental de la culture, et leur apport est nécessaire à la formation du citoyen. On imaginerait mal que leur enseignement puisse être réservé aux seuls élèves littéraires » (*Introduction*, p. 3). Voici assurément un paragraphe qui rejoint largement les préoccupations des professeurs d'histoire de Belgique ! Puisse-t-il avoir un écho là où se prennent les décisions concernant les programmes et les grilles horaires !

Cela dit, l'aide-mémoire a pour but de compléter le cours du professeur et le manuel de l'élève en reclassant les connaissances, en mettant l'essentiel en évidence. Il donne une série de conseils sur la manière de préparer le baccalauréat... et de le réussir.

Il sera utile aux lycéens des différents pays qui utilisent la langue française dans la mesure où il propose une méthode de travail pour le traitement de questions d'histoire, l'analyse de documents.

M. H.

VARENNE Guy et BENICHI Régis, *Aide-mémoire d'histoire pour le baccalauréat*, coll. « Faire le point », série Histoire, Paris, Hachette, 1978.

Comme son homologue de géographie, cet aide-mémoire d'histoire présente sous une forme condensée et succincte les principaux faits de l'histoire entre 1914 et 1945. Il sera utile à tout qui veut trouver rapidement une information sur cette période, son contenu étant présenté sous forme de plan rédigé, de quelques schémas et cartes. Une bibliographie sélective, placée en tête de l'ouvrage, permet des recherches plus approfondies.

Un instrument de travail commode pour la classe d'histoire.

M.H.

TACEL Max et BORDET Marcel, *Histoire au baccalauréat, Plans, devoirs, commentaires de documents, dissertations*, coll. « Les ABC du bac », nouvelle éd., Paris, Nathan, 1977.

Rédigé pour faciliter la préparation du baccalauréat français, ce livre se compose :

- de conseils sur la manière d'organiser et de présenter une dissertation et un commentaire de document historique, travail à mon sens un peu éloigné de ce que doit être la méthode historique ;
- de tableaux synoptiques permettant de donner une vue d'ensemble des événements qui constituent la trame de la période ;

- de chapitres exposant brièvement l'histoire du XX^e siècle ;
- d'exemples de dissertations de synthèse.

L'utilisation de nombreux titres et sous-titres en noir et en rouge rend le texte lisible.

Un aide-mémoire utile pour la classe d'histoire.

M. H.

RICHARD Guy, *Géographie au baccalauréat en 300 dissertations*, coll. « Les ABC du bac », nouvelle éd., Paris, Nathan, 1978.

Axé sur les pays (Royaume-Uni, les deux Allemagnes, la République populaire de Chine, les Etats-Unis, l'U.R.S.S., etc.) et sur les problèmes (la révolution industrielle au Japon, les sources d'énergie, etc.), présenté sous forme de questions et de réponses à celles-ci, de plans, agrémenté de cartes claires, lisible grâce à une typographie diversifiée, voici un instrument de travail commode pour préparer le baccalauréat français de géographie... et trouver rapidement des informations historiques sur des pays et problèmes contemporains.

M. H.

POUR LES ÉLÈVES DU SECOND DEGRÉ

Les sociétés industrielles, coll. « Formation historique », t. IX, par les collaborateurs du Centre de la pédagogie de l'histoire, Liège, Sciences et Lettres, 1978.

Le courageux et long travail entrepris par les collaborateurs du Centre de la pédagogie de l'histoire touchera bientôt à sa fin : l'avant dernier fascicule, destiné aux élèves du deuxième degré de l'enseignement secondaire, *Les sociétés industrielles*, vient de sortir de presse. On a déjà dit ici tout le bien que mérite cette collection, d'une conception entièrement nouvelle. Non seulement les documents présentés sortent des sentiers battus, mais leur exploitation, — les exploitations différentes, — sont fort clairement présentées. Toute l'organisation du recueil est d'ailleurs prévue en fonction du travail individuel ou en groupe.

La période couverte est chronologiquement courte (de la Révolution industrielle aux lendemains de la première guerre mondiale), mais combien importante pour comprendre notre

monde. On y trouvera donc une grande richesse de documents concernant la démographie, l'économie, la politique (avec des schémas illustrant les institutions et certains rouages de la politique belge), la pensée, les sciences et les techniques, la société,...

L'orientation bibliographique, qui tient compte des publications les plus récentes, et le lexique font de l'ouvrage un instrument de travail des plus commodes pour nos élèves. Le dernier fascicule, attendu avec impatience, sera tout entier consacré au monde contemporain.

J. Del.

CINÉMA

BELMANS Jacques, *La ville dans le cinéma, de Fritz Lang à Alain Resnais*, coll. « Univers des sciences humaines », n° 11, Bruxelles, De Boeck, 1977.

L'auteur aborde pour la troisième fois l'étude d'un thème cinématographique, après ceux de la violence et de la guerre. Essai et non étude approfondie, on s'en doute, puisque son espace géographique n'est pas délimité, et que son cadre chronologique est étendu : il débute aux années vingt. Quelques films documentaires constituent des témoignages percutants sur les problèmes urbains : *A propos de Nice* (1929) par Jean Vigo, *Los Olvidados* (sur Mexico) par Luis Bunuel, ou *On the Bowery* (sur ce quartier des hommes déçus, à New York, 1956) par Lionel Rogosin. Mais l'essentiel est consacré aux créations artistiques.

Seul le cas de la grande ville est mis en lumière. Dans l'ensemble, celle-ci est perçue comme un milieu néfaste. Le cinéma expressionniste allemand des années vingt et trente plonge ses personnages dans la rue nocturne, symbole du Mal. Les nombreux exemples choisis montrent la *Megalopolis* broyeuse d'hommes : les nouveaux venus, ruraux ou immigrés, les habitants des bidonvilles, les citadins aisés même. L'argent, clé de la puissance économique et politique, y revêt beaucoup plus d'importance qu'à la campagne.

Les films de science-fiction indiquent la limite à ne pas atteindre. En 1926, Fritz Lang anticipait sur une société réduite à l'état de robot. Mais son œuvre est loin d'évacuer les conflits sociaux du passé. De nos jours, *Fahrenheit 451* (François Truffaut) et *Alphaville* (Jean-Luc Godard)

peignent avec force des cités imaginaires où la normalité est seule acceptée, où la culture livresque est tenue en suspicion, voire détruite de manière systématique, où la logique pure tend à remplacer les sentiments et les rêves.

Moins rigoureux, sur le plan de la méthode, que les études cinématographiques d'un Marc Ferro, ce travail présente par ailleurs quelques lacunes. Tantôt l'évolution ne se dégage pas bien. Tantôt des réalisations ne sont pas datées. Rarement le milieu du cinéma — réalisateurs, interprètes, producteurs, ... — fait l'objet d'un profil idéologique ou esthétique. Une omission dans la table des matières : le chapitre relatif aux « documentaires engagés ».

Toutefois l'ouvrage permet de se représenter la ville comme un produit complexe de la société, au-delà de la photographie aérienne ou de la carte. Un grand nombre de films font l'objet d'analyses solides. Chacun pourra s'y référer grâce à l'index des titres, complété par l'index onomastique. Une courte bibliographie termine cet essai original et pratique.

J. Deg.

Cahiers du XX^e siècle, n° 9 : *Cinéma et Littérature*, Paris, Klincksieck, 1978.

On tente ici de reprendre à neuf la confrontation traditionnelle de la littérature et du cinéma en s'appuyant sur le développement contemporain de la linguistique, de la rhétorique et de la sémiologie.

Cet ouvrage présente divers articles : interrogations sur le rôle de la langue dans la pratique filmique, questions sur divers aspects du récit, sur son statut spécifique.

Une place importante est accordée à l'étude des œuvres mi-littéraires, mi-cinématographiques, de Marguerite Duras et Alain Robbe-Grillet.

J. D.

DOCUMENTS D'HISTOIRE DE BELGIQUE

MOREAU Yves, *Les Bourgmestres de Liège au XVIII^e siècle. Provenance et biographie sociale d'une aristocratie à la fin de l'Ancien Régime*, coll. « Anciens pays et Assemblées d'Etats », LXXIV, UGA Kortrijk-Heule, 1978.

L'organisation complexe du régime communal liégeois retient l'attention des historiens depuis 1720. Cette institution capitale qui conserve d'importantes archives recouvre divers

aspects et ouvre la porte à de multiples possibilités d'étude. Dans ce livre, l'auteur examine la vie des bourgmestres dans ses aspects familiaux et professionnels. Son but vise à nous faire pénétrer à l'intérieur des couches supérieures de la population liégeoise, dans des familles représentatives des divers milieux politiques et intellectuels.

Sans être exempt de critique, ce travail, surtout dans ses tableaux, graphiques et annexes, apporte aux enseignants et aux élèves de bonnes précisions sur la société dirigeante d'une ville importante sous l'ancien régime.

Huit chapitres et quatre annexes constituent son sommaire. Dans les trois premiers, l'auteur esquisse rapidement l'évolution des élections magistrales à Liège depuis le XIV^e siècle. Il envisage ensuite la provenance des bourgmestres sous ses aspects géographique, historique et social (noblesse ou roture).

Le chapitre 4 consacré à la fortune des bourgmestres intéresse tout particulièrement les chercheurs et les enseignants. Il est malheureusement incomplet. On y trouve peu d'indications sur les ressources des familles et pas de reconstitution de patrimoines. Sans doute les données chiffrées ne sont-elles pas abondantes et risquent-elles d'entraîner les chercheurs dans des recherches fastidieuses. Mais il existe dans les protocoles des notaires un type de document permettant de répondre aux vœux des historiens : les inventaires après-décès avec évaluation en argent ou les ventes de biens meubles chiffrées. Utilisant les meilleurs indices mis à sa disposition, l'auteur présente la fortune par le biais des contributions fiscales (rapport des vitres, 1651 ; capitation, 1689), par l'importance de la domesticité (tableau n° 11, p. 100/101) et par la détention de biens-fonds : châteaux et seigneuries (bon résumé dans la carte n° 3, p. 126).

Le niveau social des bourgmestres est bien illustré par un tableau des professions et fonctions (n° 19, p. 146). Celles-ci sont regroupées en quatre grands domaines d'activité : fonction publique civile (administration, justice et finances) ; professions privées (secteurs primaire, industriel et commercial, professions libérales) ; armée, et enfin propriétaires rentiers.

La carrière des bourgmestres depuis leurs études jusqu'à l'accès à la magistrature est clairement énoncée. On retiendra à ce propos les graphiques III et IV donnant l'âge des bourgmestres à leur entrée et à leur sortie de l'Université (p. 177/178).

D'intéressantes notes de démographie (âges au mariage : tableau 28, p. 210 et nombre d'enfants : graphique VII, p. 217) composent

le chapitre 7. Elles ne sont toutefois valables que pour les couches supérieures de la population liégeoise et il serait intéressant de les comparer à d'autres de même nature relatives au peuple.

Parmi les annexes, outre la liste alphabétique des bourgmestres de Liège de 1684 à 1794 et l'autobiographie du bourgmestre H.-L. Grou-tars où il détaille toutes les étapes de son ascension politique et sociale, les enseignants apprécieront les nombreux tableaux de l'annexe 3 (nos 33-41). L'auteur y expose la taille et la composition des ménages (famille et personnel) en 1736 et 1791. Il prend soin de distinguer les nobles, les futurs anoblis et les roturiers.

L'auteur s'était fixé l'objectif de poser les premiers jalons de la connaissance des bourgmestres et de leur famille, il a réussi. Il lui reste maintenant à prolonger et à approfondir une matière vaste et riche d'enseignements.

J. Dec.

HANSOTTE Georges et FORGEUR Richard, avec la collaboration de PIEYNS Jean et de LUC-MOSSAY Marie-Paule, *Répertoire général des registres paroissiaux antérieurs au Concordat de 1801 conservés dans la province de Liège*, Archives générales du royaume et archives de l'Etat dans les provinces. Archives de l'Etat à Liège, Bruxelles, Archives générales du royaume, 1977.

Les registres paroissiaux, documents indispensables aux historiens démographes, aux spécialistes de l'histoire sociale et aux généalogistes, peuvent aussi être très utiles aux enseignants.

Ce sont des livres, — rappelons-le, — où le desservant de la paroisse inscrit au moment du baptême, du mariage, de la confirmation, du décès ou des funérailles, les noms des personnes qui ont recours à son ministère. Très souvent, bon nombre d'entre eux ont inséré parmi les séries d'actes les événements du temps, livrant indirectement à la postérité une documentation très variée et de toute première valeur. En application des décrets du concile de Trente, les baptêmes et les mariages devaient être notés depuis 1563. A des dates diverses, selon les diocèses, il fut prescrit d'enregistrer les décès et les confirmations. Pour le pays de Liège, le plus ancien registre de décès fut commencé à Herstal en 1563.

Dans ce répertoire, les auteurs dénombrent et décrivent de façon minutieuse et détaillée tous les registres paroissiaux conservés dans 310 communes de la province de Liège. Ils indiquent pour chaque registre les *termini* chronologiques des séries d'actes et mentionnent les divers

documents qui y sont transcrits. Ce travail de longue haleine met à la disposition des enseignants des centaines de documents. Pour faciliter leur utilisation, à côté de leur mention dans les notices elles-mêmes, les auteurs les ont répertoriés en 14 séries ou annexes ; quatre d'entre elles retiendront l'attention des enseignants.

L'annexe 1 livre des dénombrements de population pour 41 localités ; le plus ancien est celui d'Emael (1579).

L'annexe 2 comprend les ordonnances recopiées par les curés ; citons celle du conseil souverain de Limbourg fixant le prix du pain le 6 nov. 1789 (R.P. Hombourg).

L'annexe 5 témoigne de l'existence de communautés réformées à Dalhem (1646), Eupen (1645), Olne (1649) ; d'abjurations et de conversions (juifs, luthériens, anglicans). La présence d'un état civil laïque (mariage) est par ailleurs attestée à Olne dès 1690.

Sous le titre : *Fragments de chronique*, l'annexe 14 constitue une mine de renseignements. L'enseignant y puisera des documents dans les domaines suivants : phénomènes atmosphériques : tempête (Emael, 1637), inondations à Huy (Amay, 1749), hiver exceptionnel (Emael, 1645-46, Charneux et Reuland, 1740, Olne, 1788/89), secousses sismiques (Liège Sainte-Véronique, 1692, Dalhem et Verlaine, 1760) ; famine (Xhendremael, 1709) ; épidémies : peste (Waremmes, 1669), petite vérole (Ampsin, 1765) ; agriculture : météorologie et rendement des terres (Fooz, 1813/14), épizootie (Lorcé, 1771), bail (Fexhe et Slins, 1703) ; accidents houillers : houillère de l'espérance (Liège, Sainte-Véronique, 1690), coup d'eau à la fosse Closset (*idem*, 1727) ; passages de troupes, pillages, batailles : parmi les très nombreux exemples : siège de Gronsveld (Emael, 1643), incendie d'Aix-la-Chapelle (Emael, 1656), destruction par les Français de Saint-Vith, Stavelot et Malmedy (Saint-Vith, 5 sept. et 4 oct. 1689), ravages des troupes à Fexhe et Slins (Fexhe et Slins, 1705), bataille de « Lauffeld » (Saint-André, 1747), destruction de Waremmes (Waremmes, 1747) ; politique liégeoise : événements de 1649 et 1651 (Saint-Georges, 1649, 1651), révolution liégeoise (Liège-Saint-Adalbert, 1789/95) ; la vie des hommes : nombreux testaments et contrats de mariage depuis 1614 (Huy-Saint-Remy), inventaire de mortuaire (Villers-le-Temple, 1636), catalogue de livres, XVIII^e siècle (Huy-Saint-Pierre-Outre-Meuse), remèdes, XVII^e siècle (Hombourg), certificat d'indigence (Waimes, 1700), distribution aux pauvres (Huy-Saint-Etienne-au-Mont, 1614/1620), serment de maître d'école (Louveigné, 1694), droit d'asile (Neuville-en-Condroz, 1700).

Ceci n'est qu'un aperçu de la richesse documentaire des registres paroissiaux bien mise en valeur par un travail scientifique excellent.

J. Dec.

HANSOTTE, GEORGES et PIEYNS, JEAN, *Inventaire analytique de la collection des placards imprimés liégeois*, Archives générales du Royaume et archives de l'Etat dans les provinces. Archives de l'Etat à Liège, 4 volumes, Bruxelles, Archives générales du Royaume, 1974.

Les « placards imprimés » sont des affiches destinées à répandre dans le public des avis officiels émanant des autorités civiles et religieuses. De par leur nature même, ils traitent des domaines les plus divers et de ce fait, ils offrent aux enseignants de larges possibilités d'utilisation. A l'heure actuelle, ils restent mal connus et ils occupent une place restreinte dans la documentation traditionnelle.

Dans les trois premiers volumes, les auteurs analysent 3.296 documents de ce type, échelonnés de 1551 à 1796 et conservés aux archives de l'Etat à Liège.

Rendre compte en détails des rubriques ou des domaines abordés est impossible, tant la matière est vaste et riche. Toutefois, les enseignants y trouveront des données permettant d'approfondir l'étude des thèmes de l'*alimentation* (agriculture, horticulture, viticulture, meunerie, boulangerie, brasserie, distillerie ; denrées alimentaires : céréales, fruits, légumes, poissons, vins, viandes, pommes de terre ; contrôle de la qualité des marchandises ; problème annonaire), de la *fabrication* vue sous ses aspects techniques, économiques et sociaux (armurerie, clouterie, draperie, forges, fourneaux, fonderie, tannerie, cordonnerie, mines de houille ; règlements et organisation des métiers et des corporations ; prévention des accidents ; législation du travail, des salaires ; truck-system), du *commerce* (contrôle des poids, des mesures, des prix ; monnaies ; modes de transport, diligences ; construction et entretien des ponts et chaussées ; aménagement des voies d'eau ; droits d'accise, de douane ; tonlieux ; marché et halles), de la *santé* (prévention des épidémies, police des marchés, propreté des lieux publics, médecins, chirurgiens, pharmaciens), de l'*habitat* (construction, hôtels, auberges, cabarets, prévention des incendies), de la *vie en société rurale ou urbaine* (dîme, vaine pâture, corvées, tailles, aides ; bienfaisance publique ; fiscalité des villes et des communautés rurales ; justice, condition des personnes) et enfin des *moyens d'expression* (librairies, imprimeries).

Pour faciliter les recherches, le quatrième volume reprend sous forme de table alphabétique tous les mots significatifs sous-rubriqués par matières.

Ainsi, cette publication met à la disposition des enseignants une documentation importante pour la connaissance de la société de l'ancien régime.

J. Deck.

PATRIMOINE MONUMENTAL

Le patrimoine monumental de la Belgique, t. 6 : Hainaut, Tournai, Mouscron, 2 vol., Liège, P. Mardaga, 1978.

La remarquable collection du Patrimoine monumental de la Belgique paraît régulièrement et l'on ne peut que s'en féliciter. Cette importante publication se propose de lutter contre la dégradation des paysages monumentaux : « notre inventaire recense sous une forme sommaire les édifices qui portent un témoignage archéologique, historique ou artistique ou qui constituent un ensemble de valeurs ». C'est en ces termes que les promoteurs de l'ouvrage nous présentent leur travail.

Le recensement répond à une triple fonction :

- 1° dresser une liste des ensembles monumentaux dont la conservation serait utile,
- 2° guider le visiteur,
- 3° ébaucher un inventaire scientifique.

Deux forts volumes sont consacrés aux arrondissements de Tournai et de Mouscron. Nous y trouvons les documents scientifiques habituels : carte des monuments, aperçu bibliographique du Hainaut et plus particulièrement des arrondissements étudiés, index des communes fusionnées au 1^{er} janvier 1977, table générale des châteaux, communes, fermes et hameaux, liste des principaux monuments de la ville de Tournai et des rues de la cité, liste des monuments classés dans les deux arrondissements étudiés ainsi que 13 quadrichromies, 4 cartes et 51 plans.

Rappelons que la direction de l'ouvrage est confiée à Monsieur C. PIRLOT, Directeur d'Administration au Ministère de la Culture française ; la direction scientifique est assurée par Monsieur S. BRIGODE, Professeur à l'Université catholique de Louvain, la coordination scientifique étant confiée à Monsieur L.F. GENICOT, Professeur aux Universités de Louvain et de Liège. Une équipe de licenciés en histoire de l'art et archéologie, est chargée du travail scientifique.

Nous trouvons dans ces deux volumes le même sérieux et la même érudition qui caractérisent les volumes précédents. Cependant on constate une expansion progressive de la recherche « de l'architecture sans architecte », de l'étude et du repérage des vestiges de l'archéologie industrielle ainsi que des édifices ruraux (fermes, granges, maisons rurales, etc. fort belles et très nombreuses dans la région étudiée).

Si ces deux tomes forment tout naturellement une précieuse introduction à l'étude du milieu pour les élèves des écoles situées dans les arrondissements de Tournai et de Mouscron-Commines, ils ne sauraient être négligés par l'ensemble de la communauté de Wallonie. Il nous reste à attendre avec optimisme la parution des autres volumes.

P.B.

FOURNIER G., *Le château dans la France médiévale*, Paris, Aubier Montaigne, 1978.

L'ouvrage porte un sous-titre important : *Essai de sociologie monumentale*. Il fait partie de la collection historique placée sous la direction de Paul Lemerle et Maurice Agulhon ; il est publié avec le concours du Centre national des Lettres.

Gabriel Fournier a tenté de replacer le château dans le site où il a été édifié, dans le paysage et ses composantes (routes, église, terroirs cultivés ou incultes) mais aussi dans son contexte social (groupes sociaux, groupes économiques, groupes politiques). De ce fait, le château est étudié sous divers aspects : aspects militaires, politiques, économiques, sociaux et religieux. L'édifice résulte donc de la société dans laquelle il a pris naissance et dans laquelle il s'est développé mais aussi qu'il a influencée et qu'il a modifiée et sur laquelle il exerce une influence de plus en plus marquante. Du point de vue chronologique, l'étude couvre un millénaire (V^e-XV^e siècle). L'étude est basée essentiellement sur la Basse Auvergne mais l'auteur étend quelque peu ses recherches sans jamais aller au-dehors des frontières de la France actuelle.

De refuge temporaire au V^e siècle, lors des grandes invasions jusqu'à l'effondrement de la puissance romaine, le château devient vers l'an mil la forteresse renforcée d'un donjon. Les forteresses secondaires (maisons fortes, églises fortifiées, etc.) se développent elles aussi aux XIV^e et XV^e siècles lors du déclin du moyen âge.

L'ouvrage comprend deux parties distinctes : une synthèse et une série de monographies. La synthèse s'attache à exposer les hypothèses

et à généraliser les méthodes mises en œuvre pour y arriver. Les monographies au nombre de 37, constituent la base de la recherche (plans, documents, schémas, textes qui les accompagnent).

Cet ouvrage constitue une abondante source de documentation pour les professeurs de l'enseignement secondaire chargés d'esquisser (trop brièvement, hélas !) la période médiévale et les importants sujets qui s'y rapportent tant du point de vue des relations socio-économiques entre paysans et propriétaires que des relations politiques entre seigneurs et vassaux. Un très beau livre !

P.B.

ROYER Cl., *La Franche-Comté. L'architecture rurale française*, corpus des genres, des types et des variantes, Musée national des Arts et Traditions populaires, Paris, Berger-Levrault, 1977.

Les éditions Berger-Levrault assurent la publication de la collection « L'architecture rurale française » placée sous la direction de Jean Cuisenier, Directeur de recherche au Centre national de la Recherche scientifique (C.N.R.S.) et Conservateur en chef au Musée national des Arts et des Traditions populaires. Plusieurs volumes sont déjà disponibles : l'Alsace, la Corse, le Dauphiné, la Savoie. Claude Royer nous présente la maison rurale de Franche-Comté. Son travail constitue le 5^e volume de la collection.

Rappelons que cette collection résulte d'une enquête commencée dès 1942 puis reprise en 1969 en vue d'assurer la sauvegarde du patrimoine régional de chaque province. Les ouvrages de cette collection sont donc utiles aussi bien aux chercheurs (étudiants en histoire, en architecture, en géographie, etc.) qu'aux constructeurs et aux restaurateurs d'anciennes demeures. La civilisation rurale est de plus en plus menacée par suite de l'exode rural et de l'urbanisation accrue et parfois abusive. C'est la raison de l'élaboration de ce corpus qui veut sauvegarder les vestiges du passé non par amour exclusif du passé mais parce que ces vestiges révèlent l'originalité de la civilisation paysanne et le legs d'une société traditionnelle.

L'auteur propose divers critères pour établir une typologie de la maison rurale franc-comtoise. La Franche-Comté présente des régions fortement individualisées ; il n'est donc pas possible de proposer une classification purement géographique de ses maisons rurales. L'auteur distingue différents types de maison : maison agricole, maison vigneronne, maison pastorale et, dans chaque cas, il nuance les aspects car

rares sont les maisons qui n'ont qu'une seule fonction. Il envisage ensuite les aspects techniques suivants : matériaux utilisés, murs, couverture, charpente. La maison rurale de Franche-Comté n'est pas seulement une demeure ; elle est à la fois un *outil de production* et un *foyer pour la famille* mais les fonctions y sont séparées. L'introduction est suivie de 28 monographies contenant des documents, — plans cadastraux, photographies récentes ou anciennes, — et notamment des photographies du recensement de 1942, — plan des locaux, coupes des bâtiments, etc.

La collection devra comporter plus de 22 volumes et couvrira ainsi toute la France. Une fort belle entreprise pleine d'enseignement !

P.B.

GOEDSEELS V. et VANHAUTE L., *Nos fermes se racontent*, Bruxelles, Liège, Pierre Mardaga, 1978.

L'excellent éditeur Pierre Mardaga nous livre un très bel ouvrage relatif à ce monde en voie de disparition qui est celui de nos fermes. Les auteurs nous présentent le problème en ayant recours aux photographies de A. Hardy, P. Labarque et J. Nackaerts.

La ferme n'est pas seulement un bâtiment plus ou moins pittoresque qui devient résidence secondaire en cas de disparition de ces exploitants, elle est aussi l'expression d'une civilisation rurale dont elle révèle des aspects sociaux, économiques, architecturaux, etc.

Une introduction assez brève évoque les fermes disparues (de la préhistoire au moyen âge) dont il subsiste cependant des vestiges soit archéologiques, soit textuels. La seconde partie de l'ouvrage est la plus copieuse et évoque les fermes historiques dans les différentes régions géographiques et zones agricoles. La typologie de ces bâtiments est esquissée. La dernière partie de l'ouvrage évoque les problèmes paysans actuels dans le cadre de ce sujet. Cette évocation du passé du monde agricole s'explique par l'abandon de plus en plus rapide des anciens bâtiments par les nouveaux paysans, — à cause des changements économiques survenus surtout après 1945, par suite de l'introduction croissante de la technologie, de l'automatisation et de la rationalisation du travail agricole.

Le but de l'ouvrage est de montrer les rapports étroits existant entre l'activité agricole, l'histoire, l'architecture et le milieu. De ce fait il se recommande aux professeurs chargés de l'étude du milieu. Ce sera l'occasion de sensibiliser les élèves aux problèmes de la paysannerie dans les

pays industrialisés. Le texte s'inspire de travaux érudits et est illustré de très nombreux schémas, plans (reconstruction des villas romaines, plans des fermes historiques, etc.), photographies d'outils agricoles anciens. L'ouvrage n'envisage pas la totalité des édifices ruraux et c'est normal.

Un index des lieux aurait été le bienvenu. Il est évident qu'il s'agit plus de l'approche du problème que d'une étude très approfondie de chaque région. Ce serait un travail à réaliser en se basant soit sur les régions soit sur les anciennes provinces.

P.B.

DIVERS

Questions/réponses sur l'éducation physique et sportive, coll. « Science de l'éducation », sous la direction de Daniel ZIMMERMANN, 2^e éd., Paris, E.S.F., 1978.

Rédigé à partir d'une enquête auprès de parents, d'enseignants, d'étudiants et d'élèves, ce livre a pour but de montrer les problèmes institutionnels, relationnels et pédagogiques qui se posent à l'éducation physique, discipline à la fois marginale et essentielle. Un livre utile donc, développant un certain nombre de points relatifs à l'évolution et aux conceptions de l'éducation physique et sportive, et surtout un livre débordant du cadre strict de la discipline pour poser des problèmes plus vastes qui devraient retenir l'ensemble de l'école et de la société.

Celui qui n'est pas professeur d'éducation physique et sportive sera intéressé notamment par les chapitres traitant des sciences humaines et des sciences de l'éducation dans la formation de l'enseignant d'« E.P.H. », — encore que les premières ne soient pas définies clairement, — des sports collectifs conduisant ou non à la socialisation et par la conclusion. J'épinglerai à l'intention du professeur d'histoire ces deux citations qui devraient lui permettre de mieux comprendre en quoi l'E.P.S. peut être un des éléments indispensables à la formation du jeune. La première est extraite du chapitre de P. Parlebas traitant de la socialisation du sport : « L'impérialisme des sports collectifs qui s'exerce aujourd'hui est nocif. Il semble préférable de s'orienter vers la pratique de tout ensemble des jeux sportifs de notre patrimoine culturel et historique » (p. 151). La seconde provient de la conclusion et est de C. Pujade-Renaud : « L'histoire de l'éducation, et pas seulement celle de l'éducation physique et sportive, mais aussi l'histoire d'un traitement du corps où vien-

nent interférer, avec des impacts variables, des secteurs aussi différents que ceux de la religion, de la morale et des bonnes mœurs, de la médecine, de l'armée, des sciences humaines, de l'école. L'E.P.S. a été constituée en champ d'entrecroisement de ces diverses institutions, idéologiques et pratiques. L'actuel rattachement de l'E.P.S. au Secrétariat national de la Jeunesse et des Sports, alors qu'elle est implantée dans le cadre scolaire, témoigne de cet enjeu politique. Le pouvoir sur le corps, et sur le corps des jeunes, s'exerce en court-circuitant partiellement l'institution éducative. Conçoit-on, par exemple, les enseignements du dessin ou du français sous-traités à l'Education nationale pour être régis, programmés et contrôlés uniquement par le Secrétariat d'Etat à la Culture, sous l'argument, en théorie recevable, que les arts et les lettres relèvent de la « culture » ? La partition de l'E.P.S. doit aussi être reliée aux mesures actuelles qui tendent à réduire à la portion congrue un certain nombre de disciplines scolaires. Nettement moins d'E.P.S. que les cinq heures prévues, *mais aussi moins d'histoire et de philosophie* », (p. 171 ; c'est moi qui souligne).

L'éducation physique, comme l'histoire, mais d'une manière différente, peut être un moyen de reproduction sociale (par la discipline qu'elle peut imposer, par son élitisme sportif, etc.) ou de transformation sociale (en apprenant à faire des choix). Conçue de cette manière, elle suppose des maîtres bien formés ayant reçu un enseignement historique suffisant pendant toute leur scolarité. La lutte à mener pour le maintien et mieux la promotion tant de l'éducation physique et sportive que de l'histoire explicative doit être commune aux enseignants de ces disciplines... et aux autres.

M. H.

de LA GRAND VILLE O., *Théorie de la croissance économique*, Paris, Masson, 1977.

L'auteur place la théorie de la croissance au centre de la science économique. Ce thème a nourri la réflexion des précurseurs et offre surtout un terrain de choix à l'application des modèles mathématiques.

Cette théorie implique une interrogation sur l'activité économique actuelle et les conséquences qui en résulteront pour les générations futures. Cette idée n'entraîne, de la part de l'auteur, aucune remise en question de la croissance elle-même. Tout au plus, estime-t-il devoir remettre en cause le revenu national au coût des facteurs, utilisé comme mesure de *welfare*. Pour l'apprécier correctement, l'agrégat choisi doit être débarrassé des coûts externes, — malgré la difficulté de les quantifier, — engendrés par les

équipements anti-pollution et les solutions aux nuisances sociales du développement industriel.

L'ouvrage, apparemment très cloisonné par quatre parties et trente chapitres, — mais cette présentation répond avant tout à un souci didactique, — met l'accent sur l'unité de la théorie de la croissance. Unité dans le cheminement de la pensée malgré la diversité et, parfois, l'ancienneté des écoles qui ont abordé le sujet et les différences dans les méthodes d'investigation.

L'aboutissement de ce cheminement est le modèle néo-classique de Solow. Appartenant à l'école dite positive, ce dernier fonde ses recherches sur l'analyse des solutions d'équations différentielles.

Ce système permet de suivre, à partir d'un certain nombre d'hypothèses, l'évolution à long terme de grandeurs importantes, — telles le revenu national, la consommation, l'épargne et l'investissement, — ainsi que le taux de rémunération des facteurs.

Les causes de la croissance, ainsi envisagées dans l'œuvre de Solow, rappellent les assertions d'illustres prédécesseurs comme Ibn Khaldoun (XIV^e siècle), les tenants de l'école mercantiliste et les physiocrates. La théorie de l'intérêt, développée par Turgot, se retrouve dans l'œuvre de Solow.

La théorie, — dite positive, — connaît des extensions multiples : à l'étude de sous-développement, à la détermination de l'influence du progrès technique. Sa parenté avec la théorie de la croissance optimale est évidente, même si, dans ce cas, il s'agit avant tout de déterminer dans quelle mesure l'évolution d'une certaine variable peut être préférable à une autre.

La dernière partie de l'ouvrage traite d'une question importante : l'allocation optimale de ressources matérielles non renouvelables et de leur intégration dans les modèles de croissance ; ce qui est une manière d'envisager la théorie de la croissance eu égard aux problèmes posés à notre époque.

R.F.

GROULT Benoîte, *Le féminisme au masculin*, Paris, Denoël-Gonthier, 1977.

Benoîte Groult, romancière et polémiste, continue à œuvrer dans le domaine du féminisme militant. Elle fait ici métier d'historien en recensant et analysant les écrits des écrivains et penseurs du passé qui ont, à une époque où le sujet n'était pas d'actualité, milité pour l'émancipation des femmes.

L'auteur, en mettant l'accent sur leurs options féministes, nous présente des aspects peu connus et souvent négligés de leur œuvre. En même temps, elle dresse un panorama des grandes idées progressistes du XIX^e siècle puisque les défenseurs de la cause des femmes se trouvent être les grands contestataires de l'ordre établi.

L'intérêt du livre est certain pour une recherche sur la condition féminine qui peut ainsi être située dans son contexte historique. On n'insistera jamais assez sur cette évidence : tout problème social, pour être compris autrement qu'en surface, doit être analysé dans une perspective évolutive et dans un environnement politique, économique et social précis.

M.S.

ESCARPIT Robert, *Le ministricule*, Paris, Flammarion, 1974, 235 pages.

L'auteur bien connu des lecteurs du *Monde*, se livre ici à une série de pirouettes où se mêlent l'esprit, le caustique, la politique, l'amour, la vie quotidienne.

Dans ce roman, qu'il est souvent difficile de suivre, « personne n'est spécialement visé, mais il faut, nous dit l'auteur, se méfier de la picaresque, les personnages ont cette faculté étrange de ne ressembler à personne tout en étant désastreusement ressemblants ». Mais il faut pour apprécier ce livre qui se lit difficilement, être fort au courant des dessous de la vie politique française. Ouvrage pour initiés.

J.D.

GIBERT Pierre, *Alexis de Tocqueville, Égalité sociale et liberté politique, une introduction à l'œuvre, textes choisis et présentés*, « Bibliothèque sociale », Paris, Aubier-Montaigne, 1977.

C'est à juste titre que dans la préface de cet ouvrage René Rémond souligne le retour de fortune de l'œuvre de Tocqueville, cet aristocrate libéral qui sous la Restauration et les régimes suivants sut si bien saisir le pouls de la démocratie montante. Comme aristocrate, il accepte la fin de l'ancien régime, comme libéral il dénonce les travers auxquels peut entraîner une démocratie mal entraînée. La justesse des vues de celui qui disait : « Je parle sur l'histoire et ne la raconte pas » indisposa ses contemporains comme elle indisposait les historiens positivistes qui ne voulaient reconnaître en lui qu'un « philosophe de l'histoire », à proscrire donc au plus vite. La prophétie de Pierre-Paul Royer-Collard, président de la Chambre des députés française sous la

Restauration, était cependant sûre lorsqu'il écrivait en 1838 : « Les pensées que vous avez produites à la sueur de votre front ne seront bien comprises qu'après vous, et elles ne porteront point tous leurs fruits ».

On peut en juger lorsqu'on lit dans la *Démocratie en Amérique* (1835-1840) : « Si les citoyens continuent à se renfermer de plus en plus étroitement dans le cercle des petits intérêts domestiques, et à s'y agiter sans repos... je tremble, je le confesse, qu'ils ne se laissent enfin si bien posséder par un lâche amour des jouissances présentes, que l'intérêt de leur propre avenir et de celui de leurs descendants disparaisse, et qu'ils aiment mieux suivre mollement le cours de leur destinée, que de faire un soudain et énergique effort pour le redresser... Je suis convaincu toutefois que l'anarchie n'est pas le mal principal que les sociétés démocratiques doivent craindre, mais le moindre. L'égalité produit, en effet, deux tendances : l'une mène directement les hommes à l'indépendance, et peut les pousser tout à coup jusqu'à l'anarchie ; l'autre les conduit, par un chemin plus long, plus secret, mais plus sûr, vers la servitude. Les peuples voient aisément la première et y résistent ; ils se laissent entraîner par l'autre sans la voir... Il y a, de nos jours, beaucoup de gens qui s'accoutument très aisément de cette espèce de compromis entre le despotisme administratif et la souveraineté du peuple, et qui pensent avoir assez garanti la liberté des individus, quand c'est au pouvoir national qu'ils la livrent... ».

Ceci, et bien d'autres notations tout aussi percutantes et pertinentes, montre assez combien la lecture de cet auteur est éclairante et combien chacun gagnerait en son expérience en y ajoutant celle que la connaissance de l'histoire pourrait lui apporter. Il dépend de chacun que ceci se réalise.

R.V.S.

ELISSEFF Nikita, *L'Orient musulman au moyen âge, 622-1260*, coll. « U », Paris, Colin, 1977.

L'ouvrage étudie le monde musulman depuis la naissance de l'islam en 622 jusqu'à l'échec de la poussée mongole en 1260. Il s'agit donc essentiellement de la période dite « arabe » appelée ainsi par opposition à celle qui lui est postérieure et pendant laquelle dominent les Turcs. L'auteur analyse les différents aspects, religieux, sociaux, économiques des différents Etats arabes avant l'hégire (pendant l'antiquité et le haut moyen âge, par exemple, le royaume nabatéen, dont Petra était la capitale, et qui survécut jusqu'au 1^{er} siècle après J.-C.).

Cette approche permet de mieux comprendre la victoire de l'islam dans ces régions et son expansion en Afrique du Nord et en Asie antérieure. On retrouve les grandes structures du monde oriental qui, à cette époque, est dominé par les deux Grands : Byzance et le royaume Sassanide. L'islam apparaît donc à un moment où de nouvelles stratifications économiques et sociales ainsi qu'une nouvelle répartition des forces politiques s'installent.

Après avoir présenté l'islam et les aspects majeurs du Coran, l'auteur passe à l'expansion sous les califes (Omeyyades, Abbassides), à la phase turque et seldjoukide jusqu'à la tentative de conquête mongole mise en échec par les Mamelouks. Il présente en même temps les aspects les plus caractéristiques du point de vue économique, social et politique. Rappelons aussi que le terme « moyen âge » qui figure sur le titre n'a de valeur que pour l'Occident : en effet, l'historiographie musulmane distingue les époques suivantes : époque antéislamique, l'époque de la Révélation et des 4 premiers califes, l'époque des Omeyyades, celle des Abbassides, la phase turque des Seldjoukides, l'époque des Mamelouks, l'empire ottoman, la renaissance du monde arabe au milieu du XX^e siècle.

Une abondante bibliographie, bien que sélective, permet d'aller plus loin dans les recherches relatives aux différents aspects de cette civilisation. Cet ouvrage illustre les circonstances de la naissance de l'islam, l'importance du Coran et des réactions des chrétiens face à une nouvelle religion, une nouvelle société dont les structures étaient si différentes des leurs.

Quelques cartes complètent cet important travail dans lequel on ne trouve malheureusement aucun document.

P.B.

MILLENAIRE DE LA PRINCIPAUTE DE LIÈGE

UNIVERSITÉ DE LIÈGE

Conseil de la Section de Philologie classique

Cycle de conférences « Le Pays de Liège, les Grecs et les Romains »

Programme

Jeudi 24 janvier 1980, à 20 h 30

A. BODSON, professeur à l'Université

« Le piétinement sourd des légions en marche ». La conquête romaine de nos régions.

Conférence organisée en collaboration avec les Conférences et Cours publics de l'Université.

Jeudi 28 février 1980, à 20 h 30

J. LOICQ, Maître de conférences

La paix romaine.

Jeudi 27 mars, à 20 h 30

M. MALAISE, Chargé de cours à l'Université

Nos ancêtres face aux dieux orientaux.

Jeudi 24 avril 1980, à 20 h 30

J. STIENNON, Professeur à l'Université

L'Antiquité dans les Ecoles liégeoises et l'Art mosan aux XI^e et XII^e siècles.

Jeudi 25 septembre 1980, à 20 h 30

Fr. BIERLAIRE, Chargé de cours associé

« Liège sera ma Rome et son prince mon Auguste ». Le temps des Humanistes.

Jeudi 23 octobre 1980, à 20 h 30

R. HOVEN, Maître de conférences

L'enseignement des Humanités, de la Renaissance à la Révolution.

Jeudi 20 novembre 1980, à 20 h 30

Ch. JOSSERAND, Collaborateur de l'Université

Le wallon au service des Muses grecques et latines (avec audition de textes).

Conférence organisée avec l'appui du Centre International de Pédagogie.

Toutes ces conférences auront lieu à la Salle Académique de l'Université, 7, place du 20-Août - 4000 LIÈGE

ULg - C. I. C. B.



709803841

LIBER

TABLE DES MATIERES

TRIBUNE LIBRE

Francine FAITE-NAGELS, Danièle GRUSELIN-LECLERCQ et René VAN SANTBERGEN, <i>Histoire et civisme</i>	5
---	---

INFORMATION SCIENTIFIQUE

Albert D'HAENENS, <i>Pour une autre histoire. Eléments d'une théorie de la trace</i> , Seconde partie	11
Micheline PRESLE et Jean MARECHAL, <i>Histoire et géographie, d'hier à aujourd'hui</i>	26
Jean NIZET, <i>Réflexions à propos d'une collaboration entre le sociologue et l'historien</i>	68

INFORMATION PEDAGOGIQUE

<i>La rénovation en péril. Cours d'histoire et projet de société ? Colloque tenu au domaine du Rond-Chêne, à Esneux (Belgique), les 15, 16 et 17 octobre 1979</i>	89
Freddy SCHANER, <i>Le cours d'histoire en première année du degré d'observation (12-13 ans)</i>	93

CHRONIQUE CINEMATOGRAPHIQUE

<i>L'Arbre aux sabots</i>	103
<i>L'homme de marbre</i>	104
<i>Le tambour</i>	106

INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE

<i>A PROPOS DE...</i>	
Jean-Noël LUC, <i>L'histoire par l'étude du milieu</i>	111
NOTES ET GLANURES	119

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

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

LA REDACTION.

Les articles sont publiés sous la responsabilité de leurs auteurs.

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