

P 8971 B D

511

CAHIERS DE **CLIO**

Périodique trimestriel

Numéro 66

Deuxième trimestre 1981



Bruxelles

Liège

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



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

COMITE DE PATRONAGE :

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

COMITE DE REDACTION :

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

ABONNEMENT 1981 (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.
Professeurs retraités	450,— fr. b.
Etudiants	400,— 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, 1981 ». 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'Epargne IPPA - 4000 Liège (Belgique), avec la mention « D.S.
10.750.713, Centre de la pédagogie de l'histoire, abonnement Cahiers de Clio,
1981 ». 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

SECRETARIAT-TRESORERIE :

Denise DENBLYDEN-LAMBRETTE et Maggy HODEIGE,
rue Saint-Gilles, 343 - bte 054 — B 4000 LIEGE (Belgique) — Tél. (041) 52 55 94.

CAHIERS DE CLIO



Les articles parus dans les *Cahiers de Clio* sont signalés et indexés dans *Historical abstracts* et *America : history and life*, Santa Barbara (Californie), American bibliographical Center - Clio Press.

Les *Cahiers de Clio* sont affiliés à l'Association des Journalistes périodiques belges et étrangers.

CHIEF, FIELD

DIALOGUE AVEC...

DIAPYCNIS

LES HISTORIENS CANADIENS

PLACE ET RÔLE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE PRINCIPALEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE POUR LA FORMATION DE L'HOMME AU XX^e SIÈCLE

Invité à traiter de la place et du rôle de l'enseignement de l'histoire⁽¹⁾, nous commencerons par considérer son rôle car, dans l'ordre logique, ça nous semble devoir précéder. Ensuite seulement, et brièvement, nous envisagerons sa place. Ajoutons que notre propos sera plus théorique que descriptif d'un état de fait réel et qu'il devrait normalement, à travers l'examen du rôle de l'histoire, déboucher sur un modèle implicite, sinon explicite, d'enseignement.

Quel rôle donc attribuer à l'enseignement de l'histoire ?

On connaît bien les rôles qu'il a joués dans le passé : essentiellement fonder l'ordre social, le maintenir et le perpétuer.

Avant l'avènement des démocraties modernes, l'enseignement historique était réservé aux princes et à ceux qui gravitaient autour du pouvoir. Il s'agissait d'instruire les premiers de leurs devoirs et de leurs responsabilités, de les situer dans leurs continuités dynastiques, de leur offrir des modèles de conduite et de morale. Chez les autres, il fallait cultiver le respect du prince et des principes de l'ordre social, leur loyauté et leur volonté soumise de servir le pouvoir.

Avec l'apparition de l'Etat national bourgeois, le XIX^e siècle et le début du XX^e fixèrent d'autres rôles à l'enseignement historique ; d'autres destinataires aussi puisqu'il visait dorénavant l'ensemble de la nation. Pourtant, sauf changement de coloration, le rôle attribué à l'enseignement de l'histoire demeura foncièrement le même : un rôle didactique et civique. Il s'agissait dorénavant de légitimer l'Etat national, ses principes et ses origines ; d'inspirer le respect de ses chefs, de ses institutions et de ses ambitions ; de fonder aussi la conscience nationale et le sens d'appartenance des citoyens. On sait la manière dont cet enseignement voulut développer le patriotisme, stimula souvent le chauvinisme et le nationalisme, justifia parfois les entreprises impérialistes : qui n'a pas en mémoire les enseignements revanchards d'un Lavis, les glorifications raciales et corporatistes des fascismes, les discours providentialistes, même, d'un certain enseignement de l'histoire québécois ?...

(1) Au Congrès international des Sciences historiques de Bucarest (août 1980). Nous publions ici le premier texte rédigé à cette occasion par Christian Laville en vue de la réunion des co-rapporteurs qui a précédé la tenue du Congrès. L'article publié dans les *Actes du Congrès* est plus bref (N.D.L.R.).

Et aujourd'hui, qu'en est-il ?

Aujourd'hui, généralement, on déclare vouloir un enseignement de l'histoire qui écarte ces rôles pervertis. Abandonnera-t-il pour cela ses ambitions de didactisme civique ? Le devrait-il ?

Les énoncés sur le rôle de l'enseignement de l'histoire paraissent actuellement, à travers les programmes et les déclarations, plus nombreux et plus variés que jamais. Le moindre de nos programmes québécois ou canadiens présente sa dizaine, sa quinzaine, sa vingtaine d'objectifs à poursuivre. Ailleurs aussi. Récemment le *Conseil de l'Europe* invitait ses pays membres à tracer le portrait de leurs enseignements de l'histoire. Il n'est que d'examiner les rapports nationaux pour voir combien les rôles proposés sont divers, parfois même contradictoires, en apparence du moins⁽²⁾. Déjà, il y a quelques années, l'historien Henry Johnson, au terme d'une enquête sur l'enseignement de l'histoire en Amérique du Nord, avait recueilli plus de deux cents énoncés d'objectifs⁽³⁾.

Est-ce à dire que l'enseignement historique pourrait exercer autant de rôles différents ? Ce n'est pas si évident et, lorsqu'on y regarde bien, on découvre d'abord que plusieurs des rôles évoqués ne sont pas spécifiques à l'enseignement de l'histoire. Ainsi, par exemple, initier à l'usage des livres. On peut donc les mettre de côté pour le moment. D'autres sont difficilement justifiables dans un enseignement secondaire ayant des volontés nettes de formation. Ainsi le désir d'un enseignement historique pour le seul plaisir de l'histoire : parce que son écriture est belle et son récit distrayant. Dans l'école aux programmes déjà surchargés, il y a probablement mieux à faire qu'à cultiver cet espèce de tourisme historique. D'autres ne sont manifestement pas de niveau secondaire, comme la prétention d'assurer à ce niveau des formations d'historiens (même en miniature). Il est d'autres temps et d'autres lieux pour cela, et des meilleurs.

Les autres rôles couramment énoncés, quand on y regarde bien, ne paraissent pas si étrangers les uns aux autres que les longues listes pourraient le laisser croire. Au contraire la plupart de ces rôles se recoupent, s'additionnent, participent les uns des autres pour, finalement, se résoudre encore dans la même volonté d'exercer une fonction didactique civique.

Est-ce normal ? Quel est le sens de ce didactisme ? Est-il souhaitable qu'il en soit ainsi ?

Pour notre part, nous croyons qu'effectivement le rôle fondamental de l'enseignement de l'histoire est de former des citoyens. Est-ce à dire qu'il devrait toujours dicter des règles de conduite et de morale, déterminer les consciences, fonder l'ordre établi et servir à le perpétuer ? Certainement pas, et la plupart aujourd'hui en conviennent. On constate pourtant qu'au-delà des intentions déclarées, l'enseignement de l'histoire, dans la plupart des écoles de la plupart des pays, continue à se préoccuper en priorité du développement du patriotisme

(2) E.-H. DANCE, *La place de l'histoire dans les établissements secondaires*, Paris, Colin, 1969 (Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Série II, Enseignement général et technique, n° 10).

(3) D'après René VAN SANTBERGEN, *L'histoire et ses buts dans l'enseignement* (1^{re} partie), dans *Cahiers de Clio*, n° 12, pp. 63-64, Paris-Bruxelles, Nathan-Labor, 1968.

national⁽⁴⁾. Qu'est-il donc arrivé alors des belles déclarations d'internationalisme, d'ouverture au monde, de compréhension entre les peuples ? Justement qu'elles ne restent souvent que de belles déclarations, ronflantes et pieuses, étrangères à la pratique scolaire réelle ; des déclarations dont on ne s'est jamais suffisamment demandé comment, dans le concret, elles devraient se réaliser ; et qui alors ne se réalisent pas, ou mal, et qui même parfois réalisent autre chose. Ainsi combien de fois avons-nous rencontré des enseignements les plus conventionnellement encyclopédiques et événementiels, magistraux et parfois dogmatiques, chez des professeurs dont l'intention déclarée était de développer l'autonomie intellectuelle et la pensée critique des élèves. Ces professeurs s'étaient-ils jamais demandé méthodiquement comment se développe la pensée critique ? De façon générale, se demande-t-on suffisamment comment se développent la notion du temps, le sens du relatif, la maîtrise de la démarche historique et comment s'atteignent les autres objectifs que l'on retrouve dans la plupart de nos programmes d'histoire ?

Il nous semble que c'est là, dans ce rapport entre les objectifs déclarés et la façon de les atteindre, que réside fondamentalement le problème du rôle de l'enseignement de l'histoire. Un problème qui tient alors autant au rôle proprement dit de l'enseignement de l'histoire qu'à la façon de l'assurer.

Il nous semble aussi que la solution à ce problème réside pour beaucoup dans la conception que nous nous faisons du citoyen à former. Ce citoyen, dans nos sociétés modernes, nous le définissons généralement comme celui qui peut participer de façon responsable au fonctionnement démocratique de la société et à son progrès. C'est à la formation de ce citoyen qu'en principe l'histoire, connaissance du passé à travers les yeux du présent, devrait participer. On pourrait alors tenter du rôle de l'enseignement de l'histoire aujourd'hui la définition suivante : *développer l'autonomie intellectuelle du citoyen afin qu'il puisse mieux connaître, comprendre et expliquer les sociétés présentes et passées, mieux participer au mouvement social et aux choix collectifs qui orientent l'avenir.*

Pour rendre opératoire un tel rôle de l'enseignement de l'histoire, il ne s'agirait que de préciser ses implications, dans les programmes et dans les pratiques enseignantes ; d'identifier, autrement dit, les savoir-faire intellectuels et les attitudes à développer, les connaissances à acquérir, ainsi que les procédés pédagogiques que suppose l'exercice de ce rôle. C'est ce dont nous allons traiter maintenant.

Notons auparavant, que ces trois catégories d'objectifs n'ont pas un poids équivalent. En fait, pour un enseignement de l'histoire qui se propose en priorité de former des citoyens actifs, il est probable que la catégorie « attitudes », qui implique des valeurs et certains types de comportements sociaux, est déterminante par rapport aux deux autres. Des attitudes positives de participation supposent cependant un certain nombre de connaissances préalables, car l'action sociale réfléchie ne va pas sans connaissances méthodiquement construites ; elle suppose également que les connaissances, pour fonder l'action sainement, passent préalablement au crible de la raison, puisque c'est dans les processus

(4) DANCE, *ibid.*, p. 20.

logiques qui servent à les créer, et qui permettent de les appliquer, qu'elles puissent leur validité et leur utilité. D'où la catégorie des savoir-faire intellectuels.

Ces catégories ne sont donc pas dans un ordre hiérarchique nécessaire, non plus qu'elles sont absolues et étanches. Au contraire, elles se chevauchent les unes les autres et un même objectif d'enseignement, surtout s'il est de l'ordre des comportements sociaux, fera appel à chacune des trois. C'est donc à des raisons d'écriture ordonnée, — et peut-être aussi à la tradition, — plus qu'à une hiérarchie logique interne, qu'elles tiennent leur ordre de présentation.

Des savoir-faire intellectuels

L'histoire, dans l'enseignement secondaire, nous paraît devoir être prise pour ce qu'elle est fondamentalement, c'est-à-dire une méthode, commode et éprouvée, de questionner, comprendre et expliquer l'homme présent et passé. Une méthode donc, plutôt que le récit des faits passés. Ce caractère, pour développer la pensée autonome et les facultés individuelles de connaître, nous paraît capital.

On a décrit cette méthode, en la simplifiant, de la façon suivante : 1) identifier un problème et le formuler sous forme de question ; 2) poser une hypothèse en en reconnaissant les implications logiques ; 3) recueillir les données pertinentes à la vérification de l'hypothèse ; 4) analyser, évaluer et interpréter les données en fonction de l'hypothèse ; 5) évaluer la justesse de l'hypothèse à la lumière des données examinées ; 6) conclure.

C'est donc essentiellement à cette méthode et aux savoir-faire qu'elle suppose que l'enseignement historique devrait initier. Il est d'autant plus important de le faire que c'est une démarche fondamentalement semblable à celle que suit l'esprit humain pour résoudre les grands comme les petits problèmes de la vie quotidienne. Cette similitude fonctionnelle avec la logique ordinaire devient, par ses capacités de transfert à des situations nouvelles et extérieures à l'apprentissage scolaire, une source irremplaçable de développement de l'efficacité et de l'autonomie intellectuelles. L'élève qui aura pris l'habitude de cette méthode pourra continuer à l'appliquer à l'analyse et à la compréhension des faits sociaux qu'il rencontrera le reste de ses jours⁽⁵⁾.

Initier à cette méthode, suppose des formes d'enseignements autres que magistrales et démonstratives. Elles devront au contraire être actives et impliquer systématiquement l'élève dans l'exercice de la démarche historique, depuis la prise de conscience des problèmes jusqu'aux conclusions, à travers les formulations d'hypothèses et leurs vérifications. Car, de même qu'on n'apprend pas à jouer du piano en écoutant un grand pianiste, on ne développe pas les savoir-faire de la démarche historique en contemplant les fruits de travaux d'historiens.

(5) Qu'il nous soit permis ici de souligner un aspect un peu paradoxal du thème imposé au Congrès international de Bucarest (août 1980) : « ... pour la formation de l'homme du XX^e siècle ». Comme il reste à peine vingt ans au présent siècle, et que l'élève qui a aujourd'hui 15 ans passera la majeure partie de sa vie au siècle suivant, ne faudrait-il pas envisager aussi un enseignement de l'histoire qui forme l'homme du XXI^e siècle ?

Cela est d'autant plus important que l'histoire, de par sa nature même, suppose une relation étroite entre l'objet étudié et le sujet étudiant. Le passé, en effet, n'existe pas en soi. Il n'existe qu'en tant que présent, dans la mesure où les problèmes du présent le questionnent et l'inventent. En ce sens l'histoire est une psychanalyse. De la même façon que le psychanalyste explore le passé de son malade pour tenter de comprendre des problèmes présents, de même l'historien explore le passé pour comprendre sa société. Et l'histoire, comme la psychanalyse, aide à prendre ses distances vis-à-vis du passé pour s'en libérer, pour mieux choisir et décider plus librement de l'avenir. L'histoire est une psychanalyse en ce qu'elle dégage le passé de l'inconscient, qu'elle le relativise et libère l'homme de ses déterminismes.

Mais la relation psychanalytique est une relation personnelle. La relation historienne doit l'être également, par nécessité.

L'histoire n'a pas comme d'autres sciences des champs d'application auxquels le « consommateur », l'homme, peut accéder de façon directe. Il n'est pas nécessaire au malade qui prend un médicament de connaître les principes de biochimie qu'a appliqués le pharmacien, non plus que les principes de pharmacie que connaît le médecin. *Cependant, celui qui veut comprendre un problème de son temps doit accéder directement, c'est le seul moyen, à la connaissance historique. De là la possibilité de se passer de la biochimie mais pas de l'histoire.*

D'où surtout l'importance, dans l'école, de « faire » de l'histoire et de ne pas seulement « consommer » l'histoire faite par d'autres.

Cette pratique nécessaire de l'histoire pose pourtant un problème délicat, celui des capacités intellectuelles des élèves du secondaire. Il semble en effet que la majorité des élèves de ce niveau n'ont qu'une maîtrise très imparfaite de la pensée formelle, celle qui permet les raisonnements hypothético-déductifs⁽⁶⁾. Or une très grande partie de la méthode historique repose sur elle. Cependant, les premières étapes de la démarche, — de la prise de conscience d'un problème à la formulation d'une hypothèse ordonnée, — sont plutôt inductives. Les élèves maîtrisant mieux à leur âge cette forme de pensée, il y aurait lieu de beaucoup tabler sur elle, sans exclure toutefois de négocier progressivement le passage vers l'hypothético-déductif. La valeur, pour le développement de l'autonomie intellectuelle, de l'enseignement historique, n'en serait pas amoindrie pour autant, bien au contraire, puisqu'une grande partie de l'indépendance d'esprit repose sur les capacités à poser ses propres questions et que c'est par induction que cette opération est généralement effectuée.

Des connaissances

Insister fortement sur l'apprentissage de la méthode de l'histoire, ce n'est pas évacuer les connaissances. Toute méthode s'applique aux objets à connaître : concepts et théories, faits et généralisations. De même l'action ne peut se passer

(6) Voir à ce sujet notre article : *Psychologie de l'adolescent et enseignement historique : le problème de l'accès à la pensée formelle*, dans *Cahiers de Cléo*, n°s 43-44, pp. 33-42, Bruxelles-Liège, Centre de la pédagogie de l'histoire, 1975.

de connaissance. Elle risquerait sinon d'être mal fondée et de s'engager dans de coûteuses errances ou la stérilité.

Il est cependant, parmi les connaissances, certaines qui ont une importance objective plus grande que d'autres, spécialement pour ce qui est de favoriser l'autonomie intellectuelle. Nous pensons aux concepts, instruments indispensables de toute démarche scientifique, et aux questions analytiques auxquelles ils donnent lieu.

On sait que les faits qu'étudie l'histoire ont peu de sens en eux-mêmes, qu'ils ne prennent de signification que par l'esprit de celui qui les connaît et les étudie et que leur signification peut alors varier grandement selon les points de vue, les cadres de référence pourrait-on dire, de ceux-là. Pourtant, ce sont les faits qu'une personne choisit qui alimentent les hypothèses qu'elle formule. Alors, dans la mesure où il est considéré important d'initier aux mécanismes d'une démarche historique et donc aux processus de formation et de vérification d'hypothèses, il devient nécessaire d'élargir autant que faire se peut le cadre de référence de celui qui devra effectuer ces processus. Plus vaste et plus articulé sera ce cadre de référence, plus grandes seront ses capacités de connaître et d'assurer la validité de la connaissance.

C'est un ensemble de généralisations, de concepts et de questions analytiques qui forme pour l'essentiel le cadre de référence. Dans l'éducation, ces conclusions d'historiens que sont les généralisations ont plus tendance à devenir des fins en elles-mêmes que des instruments stimulant la formulation de questions et l'énoncé d'hypothèses. Elles sont alors de peu d'utilité pour stimuler l'apprentissage de la méthode. Les concepts jouent un rôle autrement important : ils guident le chercheur à travers les situations sous étude en lui soufflant quoi regarder, quoi questionner et, partiellement, sous quel angle le faire. C'est grâce à eux que celui qui veut connaître, par exemple, l'état économique d'une société, sait qu'il devra interroger cette société au plan de ses ressources, au plan de ses systèmes de production et de consommation, aux plans de ses instruments économiques, de sa croissance, etc.

D'où l'importance pour un enseignement de l'histoire qui se donne pour rôle de justement stimuler l'autonomie intellectuelle aux fins de connaître et comprendre les sociétés, d'armer les élèves de l'appareillage conceptuel vaste et cohérent qu'il faut pour cela.

Cet appareil conceptuel comprend d'abord les concepts que l'histoire emprunte aux autres disciplines, aux autres sciences sociales surtout⁽⁷⁾. Ainsi, l'histoire emprunte à l'économie des concepts analytiques comme ressources, production, consommation, échange, etc. ; à la sociologie, ceux de rôle, statut, norme, classe sociale...

Il comprend également des concepts plus proprement historiques, qu'ils soient relatifs au temps et à sa dynamique, tels période, chronologie, génération, permanence, changement, évolution, etc., ou qu'ils soient parmi ceux que l'histoire a développés de façon particulière pour mettre en forme l'explication temporelle, comme les concepts de structure, conjoncture et événement, ou qu'ils

(7) C'est probablement ainsi, d'ailleurs, que l'histoire exerce le mieux sa vocation d'interdisciplinarité.

soient de ceux qui prennent un sens distinctif selon un contexte historique donné : révolution industrielle, féodalité, par exemple.

Enfin s'ajoutent d'autres concepts, appelons-les méthodologiques ou syntaxiques, dont l'histoire partage l'usage avec d'autres disciplines mais qui ne lui sont pas moins nécessaires pour démarquer les étapes et les concepts de faits, théorie, hypothèse, donnée, objectivité et subjectivité, concept, etc.

Ces concepts sont pour l'élève autant d'outils indispensables à ses explorations personnelles des faits sociaux. Ils aident à la compréhension et à l'explication mais, avant tout, ils suggèrent un certain nombre de questions à poser aux problèmes sous étude. Ainsi, par exemple, le concept de ressource invite à poser des questions comme : quelles sont les ressources disponibles ? qui les détient ? comment sont-elles utilisées ? etc. ; celui de citoyenneté suggère à son tour : qui sont les citoyens ? quels sont leurs droits et leurs devoirs ? comment peuvent-ils intervenir auprès du gouvernement ?... et ainsi de suite. Ces questions analytiques sont au cœur de toute entreprise de connaissance en sciences humaines. Indispensables à l'historien dans sa recherche, elles le sont tout autant à l'« honnête homme » car on peut, comme les concepts et la méthode, les transférer à l'étude de la plupart des sociétés humaines. Elles paraissent donc une source essentielle d'autonomie intellectuelle. En apprenant à questionner ainsi, l'élève développe l'habitude de penser hypothétiquement. Ce savoir-faire étant celui qui distingue le mieux la pensée autonome et créatrice, on voit comment il participe au rôle que nous proposons à l'enseignement de l'histoire.

Mais cette insistance sur les connaissances conceptuelles et les questions analytiques n'exclut pas l'apprentissage d'un certain nombre de connaissances factuelles. Ces connaissances factuelles, comme les autres connaissances, doivent être choisies en fonction du rôle que nous réservons à l'enseignement de l'histoire. C'est dire qu'elles doivent devenir, elles aussi, des instruments pour la compréhension et l'explication des réalités présentes en plus de fonder les choix sociaux à effectuer. Il est dès lors exclu de choisir les connaissances pour leur simple valeur d'illustration et d'établir leur enchaînement selon l'ordre chronologique consacrant une philosophie établie. Plus question, par exemple, d'ordonner les faits aux fins de démontrer la présence déterminante de la Providence sur le devenir humain, ou la marche inexorable vers un progrès toujours plus grand, comme certaines historiographies ont tenté de le faire.

Ainsi, rejetant les démonstrations philosophiques, une plus grande latitude est permise dans le choix des contenus historiques. Il faut les aborder alors de la même façon que les historiens modernes le font aujourd'hui, c'est-à-dire en préférant les faits collectifs et de longue durée aux événements et aux personnages, en choisissant ceux qui fondent l'histoire problématique et explicative plutôt que ceux autour duquel s'ordonne le discours narratif traditionnel. *C'est conséquemment une histoire problématique, globale, sociale et structurale qui paraît le mieux convenir au rôle que nous proposons à l'enseignement historique.*

Une histoire-problème donc, pour commencer. « Poser un problème, c'est précisément le commencement et la fin de toute histoire. Pas de problème, pas d'histoire » aimait à dire Lucien Febvre⁽⁸⁾. Une histoire-problème, ça signifie

(8) Dans *Combats pour l'histoire*, p. 22, Paris, Colin, 1953.

des questions poser, la volonté de les résoudre et des enquêtes à mener, des explications à produire. D'où l'intérêt d'une telle approche de l'histoire puisqu'il s'agit justement de former des élèves à mieux connaître, comprendre et expliquer.

Mais quels problèmes étudier ? Les problèmes fondamentaux que rencontre la société des élèves, certainement, puisque c'est leur compréhension du présent qui est en jeu. Des problèmes solubles aussi, même si leurs solutions risquent d'être incertaines ou hypothétiques. Cela d'ailleurs est sain puisque les élèves constateront ainsi la relativité de la connaissance historique et pourront réfléchir aux normes de sa validité.

Une histoire globale, ensuite. Une histoire qui ne se laisse plus enfermer dans le politique et le constitutionnel mais qui se préoccupe de toutes les dimensions de l'homme, qui cherche à rendre compte de la totalité de l'expérience humaine. Une histoire intéressée alors aux comportements économiques de l'homme, à l'ensemble de ses comportements sociaux, à ses rapports avec l'espace habité, aux manifestations de sa culture, à sa psychologie et même à ses mentalités, c'est-à-dire ses façons de penser, d'imaginer et de sentir ; intéressée en même temps à établir les multiples relations entre ces domaines, à faire éclater les cloisonnements disciplinaires en vue de constituer des tableaux syncrétiques des expériences humaines sous étude. Cette histoire devient plus sociale également, puisqu'elle peut maintenant s'élargir aux groupes sociaux, aux minorités, — y compris à cette fausse majorité que constituent les femmes dans nos sociétés modernes⁽⁹⁾, — aux rapports de classes, aux mouvements populaires, aux fondements économiques et idéologiques du pouvoir et de l'ordre social ainsi qu'à ses principes et à ses mécanismes, etc. Car le politique lui-même ne sera plus confiné aux limites étroites du pouvoir officiel mais s'ouvrira aux pouvoirs populaires, religieux, ouvriers, aux oppositions,...

Une histoire structurale, finalement, ou de longue durée. Cela toujours pour faciliter de meilleures capacités de comprendre et d'expliquer le passé comme le présent et, en identifiant les tendances profondes, de mieux préparer l'avenir.

En effet, dès que l'histoire cherche à résoudre les vrais problèmes du présent, à expliquer vraiment les faits sociaux plutôt qu'à légitimer certains ordres des choses ou à démontrer des philosophies du devenir humain, l'histoire événementielle ou de courte durée n'a qu'un intérêt relatif. C'est une histoire à oscillations brèves, nerveuses, au rythme rapide par le nombre d'événements qui s'y bousculent mais peu significative, ou révélant mal, lorsqu'elle ne les camoufle pas, les forces profondes qui l'animent. Préoccupée de dépasser l'accidentel, l'histoire structurale elle, tente de retrouver et de mettre en rapport pour une période plus longue, — deux ans, cinq ans, vingt-cinq ans même, selon l'échelle relative des phénomènes étudiés, — les principaux faits qui marquent le caractère particulier de la période. Outre les faits simplement politiques, on recueillera alors des données relatives au mouvement social, à la vie économique, aux

(9) Ma collègue, le professeur Allison PRENTICE, de l'*Ontario Institute for Studies in Education*, avec qui je devais préparer ce rapport en tant que co-rapporteur canadien, aurait certainement aimé développer cet aspect du thème. Mme Prentice, qui est une spécialiste renommée de l'histoire des femmes, en a malheureusement été empêchée par des circonstances incontrôlables.

institutions, éventuellement aux mentalités. Ces faits se rejoindront en un tableau intégré, celui de la conjoncture, dont la forme est plus synchronique que diachronique, mais qui par addition permet une vision mieux fondée et plus complète du passé humain.

Mais, au-delà, on retrouve d'autres faits, de caractères et de rythmes bien différents. Ils durent vingt-cinq ans, cent ans, mille ans même et plus. Au mouvement, ils opposent la stabilité ; au changement, les permanences. Pensons par exemple, aux lentes formations et aux longues modifications des systèmes économiques, à la résistance des milieux naturels à l'action de l'homme, au poids profond des structures mentales et de certains rapports de classes. Ces faits de longue durée, ces structures, sont le cadre dans lequel s'insèrent les événements comme les conjonctures ; ils leur donnent, en les situant, leur sens profond.

Voilà le langage, celui de l'histoire structurale, qui éclaire le mieux les problèmes à résoudre et les choix sociaux à effectuer. C'est lui que les étudiants devraient pratiquer pour apprendre à se libérer du poids de l'accidentel, pour s'habituer à rechercher les causes profondes du mouvement social, pour s'habituer à dégager le réel durable des signes qui le révèlent et des symptômes qui l'expriment.

Des attitudes

Si l'enseignement de l'histoire envisagé remplit bien son rôle, l'élève devrait pouvoir déclarer, après l'avoir suivi : je connais plus et mieux ; je sais mieux connaître et appliquer les connaissances ; j'ai la volonté d'intervenir, à l'aide de ces connaissances et des savoir-faire acquis, dans le mouvement social. Car le rôle essentiel de l'enseignement historique devrait être, répétons-le, de préparer à la participation sociale éclairée, à l'action réfléchie.

Mais l'action ne découle pas seulement, non plus qu'elle découle automatiquement, de la possession de connaissances et de la maîtrise de savoir-faire intellectuels. Il faut également que soient présentes la volonté d'agir, donc des attitudes, et les normes qui suggèrent son sens à l'action, donc des valeurs. L'enseignement de l'histoire doit alors poursuivre aussi des objectifs de l'ordre des valeurs et des attitudes nécessaires à l'action, notamment sous sa forme de participation sociale réfléchie.

Pour ce qui est des valeurs, il n'est évidemment pas question de forcer l'adhésion à quelque valeur que ce soit, ni de privilégier le développement d'un système donné de valeurs. Il s'agit plutôt d'amener les élèves à saisir et comprendre la présence constante et le rôle des valeurs et des systèmes de valeurs dans les situations sociales et les comportements individuels et collectifs. D'où l'intérêt d'exercices que l'on pourrait appeler de « clarification » de valeurs à travers lesquels les élèves analyseraient les valeurs des autres et leurs propres valeurs en vue de bien savoir et comprendre ce qu'elles sont, comment elles se forment en systèmes, comment elles interviennent sur la réalité. Ainsi ils devraient développer et rationaliser leurs connaissances des valeurs et leurs propres systèmes de valeurs.

Les valeurs à considérer sont celles qui habitent la plupart des sociétés humaines et que les études historiques font constamment rencontrer, telles la tolérance, la discrimination, la démagogie et la démocratie, le respect de la collectivité et des libertés individuelles, la justice et l'égalité... Mais ces valeurs doivent être principalement examinées en ce qu'elles alimentent le cadre de référence de l'historien, — comme de tout scientifique sinon de chaque individu, — et qu'elles déterminent son enquête, depuis le problème dont il prend conscience à ses conclusions, en passant par ses hypothèses, ses choix et interprétations de données. Loin de favoriser l'endoctrinement, le mérite de ces exercices est au contraire de développer des capacités de lui résister.

Quant aux attitudes à développer en rapport avec l'action, on en trouve de divers ordres selon qu'elles sont relatives à l'étude et aux conditions de l'enseignement, à la discipline enseignée ou à la participation sociale proprement dite.

On pense d'abord à des attitudes positives envers l'étude dans la mesure où il paraît souhaitable que celui qui doit agir désire auparavant disposer de toutes les connaissances et de la maîtrise de tous les savoir-faire nécessaires. Il s'agirait donc de développer des attitudes positives envers l'éducation et ses capacités personnelles de progresser par l'éducation, des attitudes positives relatives à la volonté d'apprendre et au désir de faire le nécessaire pour cela, des attitudes de confiance vis-à-vis de ses capacités personnelles d'apprentissage, etc.

On pense aussi à certaines attitudes face à la science historique, principalement les suivantes : la saisie que la vérité induite scientifiquement est préférable aux données du sens commun ; le goût et l'intérêt pour la connaissance des sociétés et des faits sociaux présents et passés ; la conscience de l'importance de la perspective historique pour la compréhension de l'actuel.

On pense enfin et surtout à des attitudes positives vis-à-vis de la participation sociale proprement dite. Cela implique essentiellement le développement d'attitudes, ainsi que des valeurs qui les sous-tendent, qui soient relatives à la formation de l'opinion et aux idéologies, aux droits individuels et collectifs, et bien sûr à l'action elle-même. En d'autres mots, et pour ne mentionner que quelques exemples, tout ce qui ressort de la volonté de résister aux conditionnements et aux entreprises de propagande, ce qui facilite le respect des autres et des pluralismes, ce qui renforce l'adhésion aux principes fondamentaux de justice, de liberté, d'égalité... et, surtout, ce qui invite à construire une vision personnelle de l'avenir de la société et qui développe le goût de participer à son progrès.

Conclusion

A notre avis l'enseignement de l'histoire devrait donc, pour la formation de l'homme du XX^e siècle, — et celui du XXI^e, — continuer à jouer, principalement, un rôle de formation du citoyen. Pas n'importe quelle formation, cependant, et pas n'importe quel citoyen. Nous avons tenté de définir ce rôle ainsi : développer l'autonomie intellectuelle du citoyen afin qu'il puisse mieux connaître, comprendre et expliquer les sociétés présentes et passées, mieux participer au mouvement social et aux choix collectifs qui orientent l'avenir.

Ensuite, sachant combien est grande souvent la distance entre l'intention pédagogique déclarée et la pratique scolaire réelle, nous avons cru utile, pour faciliter la jonction nécessaire, de préciser ce qu'implique, concrètement, l'attribution d'un tel rôle à l'enseignement de l'histoire. Nous avons alors décrit les apprentissages qu'ils supposent, en termes de connaissances, de savoir-faire intellectuels et d'attitudes. Il nous a semblé que c'est en grande partie à la précision la plus grande possible de ces termes que tient la capacité de l'enseignement de l'histoire de vraiment jouer le rôle qu'on attend de lui.

Quelle place maintenant lui réserver ? Une grande, naturellement, comme notre propos antérieur le laisse deviner, puisque nous confions à l'enseignement de l'histoire un rôle principal de formation du citoyen et que personne, dans nos sociétés, ne peut échapper à son état de citoyen.

La tendance actuelle va pourtant dans un sens contraire et on constate que, dans beaucoup de nos pays, la place faite à l'enseignement de l'histoire dans l'école secondaire va toujours se rétrécissant. Le Canada est typique de cette situation et, dans plusieurs provinces, l'histoire a très sensiblement perdu du terrain ; au Québec, il a frisé la presque disparition.

On peut imaginer expliquer cette tendance ainsi : aussi longtemps que l'enseignement de l'histoire a servi les intérêts de l'Etat-nation et de l'ordre établi, les pouvoirs firent grand cas de lui ; l'enseignement de l'histoire eut une place de choix ; lorsque maintenant il resserre ses liens avec la nouvelle science historique, lorsqu'il se veut plus autonome et plus social dans ses intentions de formation civique, lorsqu'il entend préparer un citoyen mieux informé, plus conscient et critique, plus engagé aussi, il perd de son utilité ancienne et en acquiert une nouvelle qui peut paraître suspecte aux yeux des puissants.

Heureusement les historiens du monde s'inquiètent de cette situation. Le vœu qu'ils ont adopté lors de leur XIV^e Congrès international des Sciences historiques à propos de la place de l'enseignement de l'histoire en témoigne⁽¹⁰⁾. Souhaitons que cet intérêt se maintienne et que leur action s'amplifie. Déjà, l'existence même de la présente réunion de co-rapporteurs, et le thème qui leur est confié, nous paraît significatif du maintien de cet intérêt et de la volonté d'action que nous espérons. C'est ainsi peut-être que d'ici peu l'histoire retrouvera la place qui lui revient, c'est-à-dire, selon la belle formule de Fernand Dumont, « à la fois la première et la dernière, puisqu'elle rappelle sans cesse à l'homme [...] sa liberté de lire son histoire et sa liberté de la faire »⁽¹¹⁾.

Christian LAVILLE,
Université Laval, 1979.

(10) A San Francisco en 1975.

(11) *La fonction sociale de l'histoire*, dans *Histoire sociale*, n° 4, novembre 1969.

DES PROFESSEURS D'HISTOIRE ET DE SCIENCES SOCIALES ALLEMANDS

APERÇU SUR L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION DES MAÎTRES D'HISTOIRE ET DE SCIENCES SOCIALES EN RHÉNANIE-WESTPHALIE

Dans le cadre des accords culturels belgo-allemands, un *symposium* sur les problèmes d'enseignement et de formation des maîtres d'histoire et de sciences sociales s'est tenu à Cologne du 22 au 26 octobre 1979. Dans ce bref rapport nous nous limiterons à restituer une vue synthétique des trois problèmes abordés :

1. l'instruction publique en Rhénanie-Westphalie,
2. les cours d'histoire et de sciences sociales dans l'enseignement secondaire,
3. la formation des maîtres d'histoire et de sciences sociales.

1. L'instruction publique en République fédérale d'Allemagne et plus particulièrement en Rhénanie-Westphalie

En Allemagne fédérale, la constitution de 1949 stipule que l'enseignement se trouve tout entier sous le contrôle de l'Etat et il est confié au gouvernement des *Länder*. Il n'existe donc pas ici de Ministère fédéral de l'Education. Ce retour à un fédéralisme intégral s'explique en partie par le désir de rompre avec la

centralisation nationale socialiste. Schématiquement l'enseignement se présente comme suit :

ÂGE	ANNÉE	TYPE D'ENSEIGNEMENT		
17	13	13 a	13 c	<u>Abitur</u> 13
16	12	12	12 b	12
15	11	11	11	11
14	10	10	10	10
13	9	9	9	9
12	8	8	8	8
11	7	7	7	7
		<i>Hauptschule</i>	<i>Realschule</i>	<i>Gymnasium</i>
10	6	6	6	6
9	5	5	5	5
8	4	<i>Grundschule</i>		
7	3			
6	2			
5	1			

% des élèves

Grundschule : école primaire.

Hauptschule : école primaire supérieure (± école technique) 20%.

Realschule : école moyenne (± humanités modernes) 30 à 40%.

Gymnasium : athénée 40 à 50%.

Abitur : baccalauréat.

c : *Fachoberschule* : cours supérieurs.

b : *Berufsfachschule* : école professionnelle.

a : *Berufsschule* : école professionnelle ou de perfectionnement postscolaire.

L'école primaire accueille tous les enfants âgés de 5 à 8 ans. Puis durant une période de deux ans, les élèves assistent non seulement à des cours du même type que ceux de l'école primaire, mais également à des cours spécialisés qui ont pour but d'éveiller les dons de tous les enfants en évitant de privilégier les esprits plus tournés vers les matières abstraites. Cette façon de faire doit permettre à chacun de se décider, en connaissance de cause, pour l'une des voies qui s'ouvrent ensuite :

- *Hauptschule* : école primaire dont les élèves les plus doués passent dans les classes parallèles du secondaire,
- *Realschule* : école moyenne,
- *Gymnasium* : lycée d'enseignement général qui prépare les élèves en sept ans au baccalauréat (*Abitur*).

Ces établissements comportent un enseignement normal et une section d'accueil permettant un passage théoriquement aisé de l'une à l'autre école. Si les passerelles sont prévues, les difficultés de les franchir restent grandes dans la réalité.

Le niveau secondaire lui-même est divisé en deux degrés. Le premier degré de l'enseignement secondaire s'étend sur six années et débute par deux années d'orientation qui doivent permettre à l'élève de connaître ses possibilités et donc de choisir positivement parmi les cours qui lui seront proposés dans l'enseignement secondaire du deuxième degré. Dès la 11^e classe, les élèves établissent eux-mêmes leur emploi du temps, semestre par semestre, en choisissant parmi les matières obligatoires et facultatives. Parmi les matières obligatoires, figurent les cours d'histoire et de sciences sociales à raison de deux heures/semaine. La conception du cours varie selon les niveaux. Cette forme d'enseignement intégré a pour but de mettre fin à la distinction entre enseignement populaire et scientifique, entre formation générale et spécialisée.

2. L'enseignement de l'histoire et des sciences sociales dans les *gymnasium*

Ces cours s'insèrent dans un cadre beaucoup plus vaste : l'instruction civique. A celle-ci a été reconnue une importance nouvelle à la suite de la constatation de la méconnaissance de l'histoire par la jeunesse allemande.

L'objectif prioritaire du cours d'histoire est donc de promouvoir la formation politique en interdépendance avec les cours de géographie et de sciences sociales. En agissant de la sorte, les responsables ont voulu contraindre les professeurs à actualiser leur enseignement, c'est-à-dire à y inclure l'histoire contemporaine et à se référer sans cesse aux réalités présentes. Ainsi le professeur aura surtout en vue le comportement de l'individu-citoyen dans la société.

D'autre part le cours d'histoire a pour but d'initier à la compréhension de l'évolution des problèmes du monde dans lequel vivent aussi bien les élèves qui se préparent à poursuivre des études supérieures que ceux qui entrent dans la vie active. Informer les élèves, comprendre le système économique, former leur esprit civique et les faire participer activement à l'élaboration du cours (recherches et réflexion à partir de documents écrits, figurés et sonores) sont les principaux objectifs recherchés à travers les notions suivantes : le temps, la durée, la génération, l'époque, ... ; le changement ; la situation spatiale ; la décision ; la causalité ; l'opposition entre l'intention et le résultat.

Quant à la méthodologie, les pédagogues n'en attribuent pas une particulière ni à l'histoire ni aux sciences sociales. Faire de l'histoire ou des sciences sociales est en soi une méthode éducative.

Le programme des études propose pour chaque année une longue période, tranche chronologique à l'intérieur de laquelle le professeur pratiquera des choix motivés. En histoire, par exemple, l'accent sera mis sur la motivation, l'analyse, l'utilisation de l'acquis, la complexité des problèmes historiques, le présent.

En sciences sociales, sur la représentation des états de fait sous leurs différents aspects, sur la problématique, en faisant développer les sujets de manière personnelle et critique, sur le développement des alternatives et la recherche de solutions d'amélioration des situations sociales existantes. Ce cours (secondaire 1^{er} degré = 1 heure/semaine, secondaire 2^e degré = 2 heures/semaine) est enseigné soit par un historien soit par un géographe.

3. La formation des maîtres

Devenir professeur dans un *gymnasium* peut se faire par deux voies différentes : l'université ou l'école de pédagogie analogue à notre école normale (enseignement supérieur pédagogique de type court, 18-20 ans). A l'université, deux formations sont possibles :

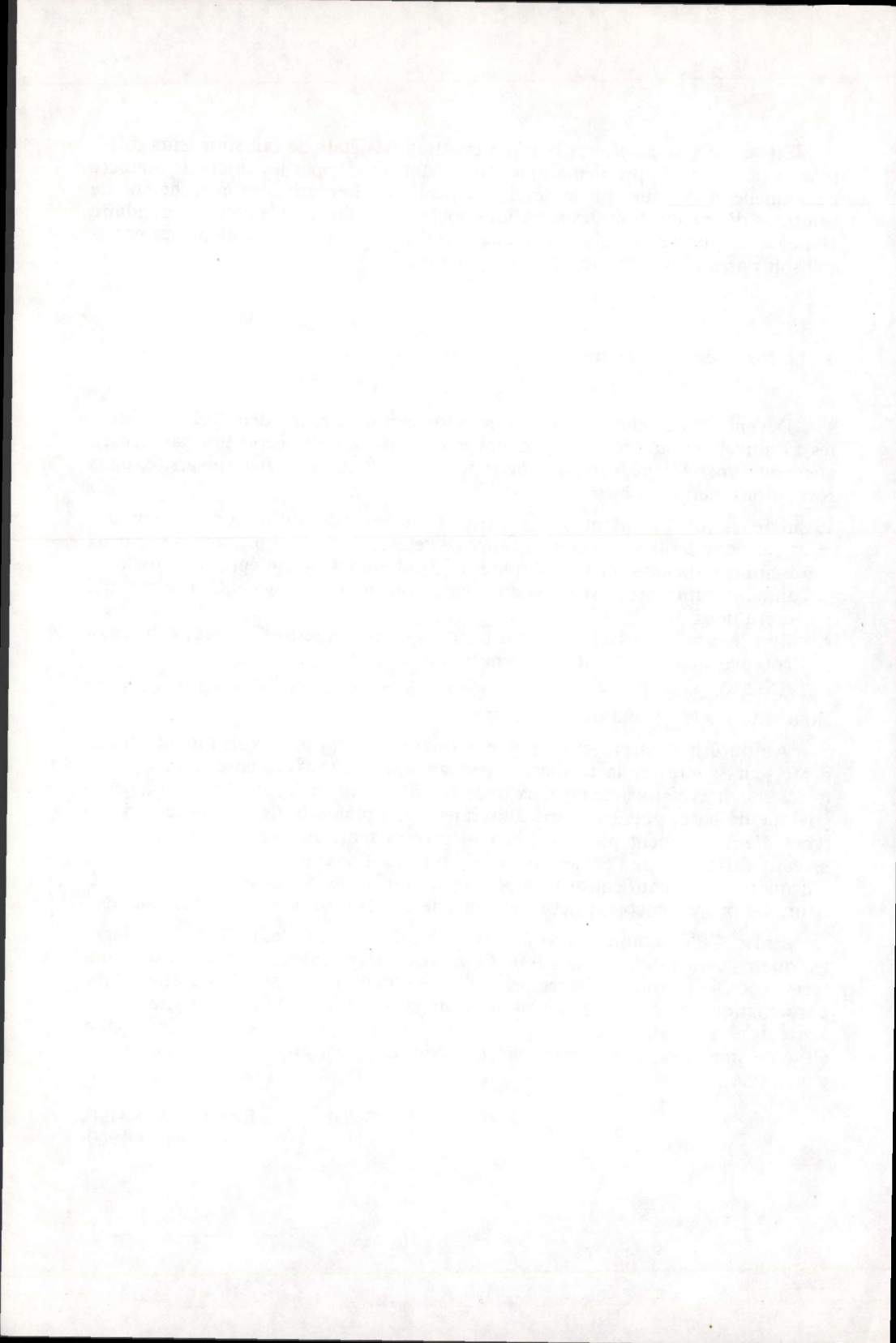
1. suivre les cours pendant six semestres et présenter devant un jury une épreuve scientifique écrite sur la connaissance de deux périodes de l'histoire, ou de deux disciplines sociales, et un mémoire de fin d'études. Cette épreuve réussie, le candidat futur professeur commencera son apprentissage pédagogique qui durera deux ans ;
2. suivre les séminaires à l'université pendant douze semestres. Après avoir réussi l'épreuve citée plus haut commencer son stage pédagogique.

A l'école de pédagogie, l'accent sera mis davantage sur la formation pédagogique que sur la formation scientifique.

Aujourd'hui un projet de réforme ouvre une troisième voie aux candidats professeurs : intégrer la formation pédagogique de tous les enseignants. Ainsi tous les maîtres, à tous les niveaux, recevraient à l'université une formation pédagogique de base, puis ils se spécialiseraient non plus afin de se consacrer à des types d'enseignement parallèles et concurrents mais en vue d'enseigner à des niveaux différents de l'école unique. Il leur serait toujours possible par la suite d'acquérir une qualification complémentaire afin de passer à un niveau supérieur. Ce projet rencontre actuellement une opposition politique au *Landstag*.

Enfin, l'idée s'impose toujours avec plus de force que les notions de pédagogie que recevraient désormais tous les maîtres devraient s'appuyer sur des contacts répétés et prolongés avec les réalités de l'enseignement sous forme d'une participation toujours plus active à la direction et à l'animation d'une classe. Restent les problèmes pratiques : insécurité de l'emploi, nombre toujours plus élevé de stagiaires, changement des objectifs de l'enseignement (accusations de gauchisme).

Roger CAVENAILE,
Mars 1980.



INFORMATION SCIENTIFIQUE

THE HISTORY OF THE

PROGRESS OF THE

ARTS AND MANUFACTURES

IN THE KINGDOM OF GREAT BRITAIN

FROM THE EARLIEST PERIODS

TO THE PRESENT TIME

BY

JOHN HENRY COOPER

ESQ.

OF THE BARR

AT LINCOLN

IN TWO VOLUMES

LONDON

PRINTED BY

J. JOHNSON

ST. PAULS CHURCH-YARD

1794

BY

JOHN HENRY COOPER

ESQ.

OF THE BARR

AT LINCOLN

GLISSEMENTS STRUCTURAUX ET SECTORIAUX DANS L'ÉCONOMIE FLAMANDE DE 1850 À 1940

Introduction

La Belgique est la première nation du continent à avoir connu la révolution industrielle, quoique ce grand progrès soit resté limité au sud du pays, notamment dans les régions de Liège et de Charleroi. L'industrialisation de la Flandre⁽¹⁾, au contraire, s'est développée plus tard et a un tout autre caractère. Tandis que l'activité wallonne démarre dans l'industrie des matières premières (fer, charbon), les activités de transformation se trouvent à la base du développement industriel de la Flandre. Ces deux secteurs restent très importants dans les deux régions jusque dans les années '70 et '80.

Dans cet article, nous décrirons les grandes lignes du « processus du développement flamand ». Dans une première partie, nous ferons une synthèse qualitative de l'histoire économique de la Flandre. Ensuite, nous étudierons la localisation de l'accroissement de la population, les glissements structuraux en économie, et la composition sectorielle de l'industrie.

1. Aperçu général de l'histoire économique de la Flandre

La première mécanisation a lieu dans l'industrie du coton à Gand. Liévin Bauwens fait passer clandestinement de l'outillage moderne pour le secteur textile d'Angleterre à Passy (près de Paris) et, un an plus tard, en 1801, à Gand et à Drongen. Cela fut un grand succès. Le blocus continental, installé en 1806 par Napoléon contre la Grande-Bretagne, constitue un stimulant à l'accroissement : l'importation des cotonnades d'Angleterre et de l'Inde devient impossible ; ces dernières doivent résulter d'une production locale ; plus même, un sévère protectionnisme est combiné avec un grand marché. La saturation naissante aboutit réellement à une grande crise lorsque, en 1815, Napoléon est vaincu et que la Belgique est séparée du marché français. Une profonde réorientation, cette fois en direction de l'impression du coton et de la production de cotonnades rugueuses, est nécessaire pour pouvoir maintenir l'accroissement au moyen des exportations vers le marché colonial hollandais. La révolution belge de 1830 est une fois de plus une désillusion car l'important marché d'exportation vers l'Indonésie

(1) Le terme « Flandre » est ici défini dans sa signification actuelle ; il désigne les provinces de Flandre occidentale, Flandre orientale, Anvers, Limbourg et Brabant flamand.

disparaît. L'industrie textile flamande ne peut à nouveau être compétitive sur le plan international qu'après un douloureux processus d'augmentation de capital. Malheureusement ce processus d'adaptation reste une fois de plus restreint à la région de Gand. Les fréquentes variations de la demande déterminent le fait que l'industrie textile flamande n'a pu se développer en secteur de pointe, ce qui fut le cas en Angleterre⁽²⁾.

Après la profonde crise économique, financière et sociale de 1847-1851, commence une nouvelle période d'accroissement de capital qui dure jusqu'en 1872⁽³⁾. La Belgique devient une nation industrielle de pointe dans les secteurs du fer et du charbon, conséquence d'une politique libérale active dirigée vers le développement économique⁽⁴⁾. La rapide suppression du protectionnisme est vraiment, à court et moyen terme, nuisible pour la Flandre : en vingt ans, la concurrence britannique a détruit le reste de l'industrie du lin (industrie séculaire). La faible concentration du travail, à cause de l'importance de l'industrie domestique à la campagne, rend les conséquences de la force de compétitivité des Anglais particulièrement tragiques : chômage massif et pauvreté. Plus de 250 000 fileurs et tisserands traditionnels se battent avec entêtement contre toute forme d'innovation technologique⁽⁵⁾. En Flandre occidentale, l'emploi dans l'industrie textile baisse jusqu'à 15,8% de l'emploi global en 1846, jusqu'à 3,8% en 1896 (voir tableaux 3 et 4, pages 32 et 35). Seules les villes de Gand (industrie moderne du coton), d'Anvers et de Bruxelles (prosperes centres tertiaires) échappent à cette dramatique situation.

L'économie flamande demeure donc principalement agricole, localement orientée et caractérisée par un chômage massif, le plus souvent caché. Seule une partie de ces chômeurs peut trouver un emploi à Gand, Anvers ou Bruxelles où les secteurs industriels vivent. Beaucoup de travailleurs émigrent ou exécutent des travaux saisonniers dans les pays avoisinants⁽⁶⁾. Toutefois, la plus grande partie trouve du travail dans toutes sortes d'industries de travail intensif, qui ne sont en fait rien d'autre que de petits secteurs artisanaux modernisés. Partout, cependant dans les petites villes de province, on voit apparaître des fabriques de cigares et de tuiles, de brosses, de paniers, de souliers. Dès lors, la compétitivité devient possible, non sur base de la mécanisation et de la modernisation, mais sur base de très bas salaires, entre autres rendus possibles par les liens maintenus avec le secteur agricole. A court terme, ce développement est le bienvenu car il crée des emplois et allège la charge de la concurrence dans le secteur textile. Toutefois à plus long terme, ces industries ne peuvent « atténuer » la faiblesse fondamentale de l'économie flamande et notamment le manque d'innovation et de modernisation. Elles peuvent uniquement constituer une base plus diversifiée pour les fabriques modernes futures et peuvent constituer un potentiel de recrutement pour des

(2) H. VAN DER WEE, *Historische aspecten van de economische groei*, pp. 184-193, Anvers, De nederlandse boekhandel, 1972.

(3) L.H. DUPRIEZ, *Des mouvements économiques généraux*, t. 2, pp. 20-22, Louvain, 1966.

(4) H. VAN DER WEE et K. VERAGHTERT, *De economie van 1814 tot 1944*, dans *Twintig eeuwen Vlaanderen*, pp. 157-172, Hasselt, Heidelberg Orbis, 1978.

(5) H. VAN DER WEE, *op. cit.*, p. 193.

(6) L. SCHEPENS, *Van vlakutser tot Franschman, passim*, Bruges, 1973.

entrepreneurs innovateurs. La politique générale des travaux d'infrastructure (chemin de fer par exemple) est très utile pour ces industries car elles deviennent plus accessibles au marché extérieur et sont ainsi obligées de produire de façon plus efficiente⁽⁷⁾. Pourtant, ce terme plus long est néfaste en ce qui concerne le maintien des bas salaires et il est impossible de développer une industrie de consommation sur base d'une forte demande interne. De cette façon, par exemple, ne peut se créer à partir d'une agriculture productive une industrie alimentaire qui, une fois modernisée pour la demande intérieure, aurait pu se développer pour la demande extérieure, vers un marché d'exportation en expansion⁽⁸⁾.

La crise des années 1870 a aussi des impacts différents sur la partie nord et sur la partie sud de la Belgique. La Wallonie est confrontée avec une surproduction dans l'industrie lourde européenne. Par contre, la Flandre est surtout la victime d'une mauvaise récolte combinée aux bas prix des produits alimentaires provenant d'importations américaines massives. Cette période est, à différents égards, d'une importance critique pour l'économie belge⁽⁹⁾. Un crucial changement structurel, cependant souvent oublié, est le développement d'un secteur industriel flamand moderne. Cela signifie une diversification significative de l'industrie et de l'exportation belges, qui jusqu'alors étaient totalement concentrées dans les matières premières et le textile. Cette nouvelle structure sera exploitée dans une large mesure jusqu'à la première guerre mondiale. De plus, les débuts de l'électrification stimulent considérablement le secteur artisanal : la modernisation devient maintenant plus facilement réalisable dans les ateliers et ne reste plus exclusivement liée à d'énormes machines à vapeur qui provoquent la concentration uniquement pour des raisons techniques. Gand est le centre industriel moderne le plus important et exerce une action exemplative sur le reste de la Flandre orientale et sur le sud de la Flandre occidentale (Courtrai). Des relations industrielles sont développées : Gand devient le siège de la filature mécanique, des centres secondaires se spécialisent en tissage, surtout en petites unités, tandis que cette dernière spécialisation apparaît en fabrication de différents types. Anvers et Bruxelles développent une activité industrielle importante et diversifiée, ajoutée à leur expansion tertiaire passée et maintenue. Le trafic portuaire et l'administration stimulent le passage d'un secteur de luxe extensif vers une nouvelle industrie. Anvers développe même des activités qui deviendront les secteurs-clés de l'avenir : télécommunications, automobile et chimie. En outre, la maritime du commerce européen avantage considérablement Anvers⁽¹⁰⁾.

Dans l'entre-deux-guerres, la Flandre fut touchée par les deux événements les plus importants de cette période, la première guerre mondiale et la crise des années '30. Après la guerre, qui entraîne une grande destruction du capital

(7) H. COPPEJANS-DESMEDT, *Het land van Waas in de XIX^e eeuw, van autarchische regio naar geïntegreerd Belgisch gewest*, dans *Belgisch Tijdschrift voor nieuwste geschiedenis*, nos 1-2, *passim*, 1977.

(8) A. MILWARD et S.B. SAUL, *The development of the Economies of Continental Europe, 1850-1914*, pp. 142-148, Londres, Allen and Unwin, 1977.

(9) P. LEBRUN, *Conclusions*, dans F. CROUZET, *L'industrialisation en Europe au XIX^e siècle*, pp. 185-186, Lyon, 1970.

(10) H. VAN DER WEE et K. VERAGHTERT, *op. cit.*, pp. 184-186 ; K. VERAGHTERT, *De havenbeweging te Antwerpen tijdens de XIX^e eeuw. Een kwantitatieve benadering, passim*, Louvain, 1977 (thèse de doctorat non publiée).

humain et matériel de la Flandre, l'économie peut se développer à partir d'une infrastructure financière plus solide. Beaucoup de banques anciennes comme la *Société générale*, qui, auparavant, concentraient principalement leurs activités dans le Sud, investissent alors davantage en Flandre et stimulent l'expansion d'un secteur des matières premières. Durant cette période, commence l'exploitation des mines de charbon de Campine, compensation bienvenue à l'épuisement des mines du sud. La technologie employée est du type le plus moderne. Il n'est pas étonnant qu'un accroissement intense apparaisse dans cette région qui, jusqu'à la première guerre mondiale, était restée très agricole⁽¹¹⁾. Entretemps, la Flandre apprend à s'autogérer financièrement et à financer ses investissements. L'*Algemeene Bankvereniging* en étroite collaboration avec le *Boerenbond*, la *Banque du travail*, — leurs centres étant respectivement établis à Anvers, Louvain et Gand, — sont les meilleurs exemples de ce nouveau changement qualitatif dans l'économie flamande⁽¹²⁾. Ils donnent une impulsion déterminante à une industrialisation diversifiée.

La désillusion est cependant grande quand, lors de la grande crise financière des années '30, le *Boerenbond* et la *Banque du travail* font faillite et que l'*Algemeene Bankvereniging* s'appauvrit considérablement⁽¹³⁾.

La maritimisation du commerce européen et belge, les réserves de charbon de Campine, la diversification du secteur industriel, le niveau relativement bas des salaires et la haute productivité du travail sont d'importants avantages comparatifs qui amènent l'industrie flamande au plus haut niveau. Le *Vlaams economisch Verbond* et la nouvelle structure financière de la Flandre créent un nouveau climat de telle sorte que les patrons deviennent des entrepreneurs capables de transformer les avantages de leur région en une économie florissante. Durant cette période, l'économie flamande a acquis une nouvelle structure qui, après la seconde guerre mondiale, fera acquérir au Nord de la Belgique une position intéressante pour les investisseurs étrangers et qui en fera le noyau de l'économie belge.

2. La structure de l'économie flamande

La disparité régionale de l'accroissement de population

Etant donné la migration interne, les différences dans l'accroissement de population sont un bon indicateur de l'attrait économique et social des diverses régions. Le tableau 1 nous montre les disparités en Flandre pour la période étudiée. Sur la carte 1, nous voyons qu'entre 1846 et 1910, ce sont les arrondissements d'Anvers, de Bruxelles et d'Ostende qui connaissent l'accroissement le plus rapide, avec respectivement 218%, 171% et 101% ; ce qui est manifestement plus élevé que la moyenne belge qui est de 71%. Dans le chapitre suivant, nous

(11) F. BAUDHUIN, *Histoire économique de la Belgique, 1914-1939*, t. 2, pp. 18-22, Bruxelles, Bruylant, 1944.

(12) H. VAN DER WEE et K. VERAGHTERT, *op. cit.*, pp. 201-202 ; M. QUÉVIT, *Les causes du déclin wallon, passim*, Bruxelles, Vie ouvrière, 1978.

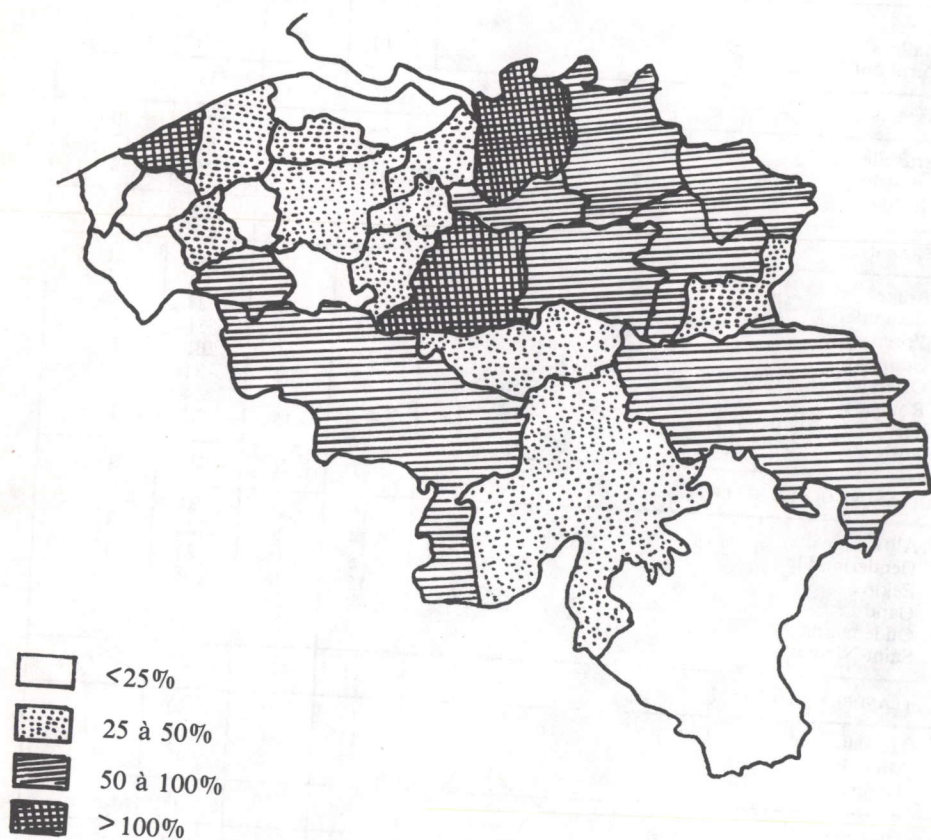
(13) F. BAUDHUIN, *op. cit.*, t. 2, pp. 174-199.

Tableau 1 : L'accroissement de la population belge (en %)

ARRONDISSEMENT OU PROVINCE	1846-1880	1880-1910	1846-1910	1910-1947
Anvers	70	86	218	29
Malines	23	42	75	21
Turnhout	10	44	59	55
ANVERS	42	67	138	32
Bruxelles	65	64	171	20
Louvain	17	31	54	17
Nivelles	12	12	26	2
BRABANT	42	49	112	22
Bruges	5	30	37	21
Dixmude	3	10	14	-11
Ypres	8	14	24	- 5
Courtrai	11	35	51	28
Ostende	24	61	101	21
Roulers	7	22	31	12
Tielt	- 6	9	4	- 2
Furnes	7	15	23	17
FLANDRE OCCIDENTALE	7	26	35	13
Alost	10	35	49	15
Dendermonde	14	26	44	15
Eeklo	8	16	27	10
Gand	15	28	48	7
Oudenaerde	- 9	18	9	- 2
Saint-Nicolas	17	26	48	5
FLANDRE ORIENTALE	11	27	41	8
Hasselt	14	31	50	87
Maaseik	13	46	65	71
Tongres	12	8	36	40
LIMBOURG	13	30	48	67
Hainaut	36	26	72	- 1
Liège	46	33	96	8
Luxembourg	12	10	24	0
Namur	22	12	37	- 2
BELGIQUE	27	34	71	14

D'après *Évolution des chiffres de population des communes belges, 1831-1961, Recensement du 31 décembre 1961*, Bruxelles, Institut national de Statistique (avec calculs personnels).

Carte 1 : L'accroissement de la population belge, 1846-1910 (en %)



D'après *op. cit.*, Institut national de Statistique (avec calculs personnels).

suivons de plus près l'évolution rapide du secteur tertiaire à Anvers (commerce) et à Bruxelles (administration). La prospérité de la pêche et du tourisme sont les facteurs qui expliquent le rapide accroissement de population à Ostende.

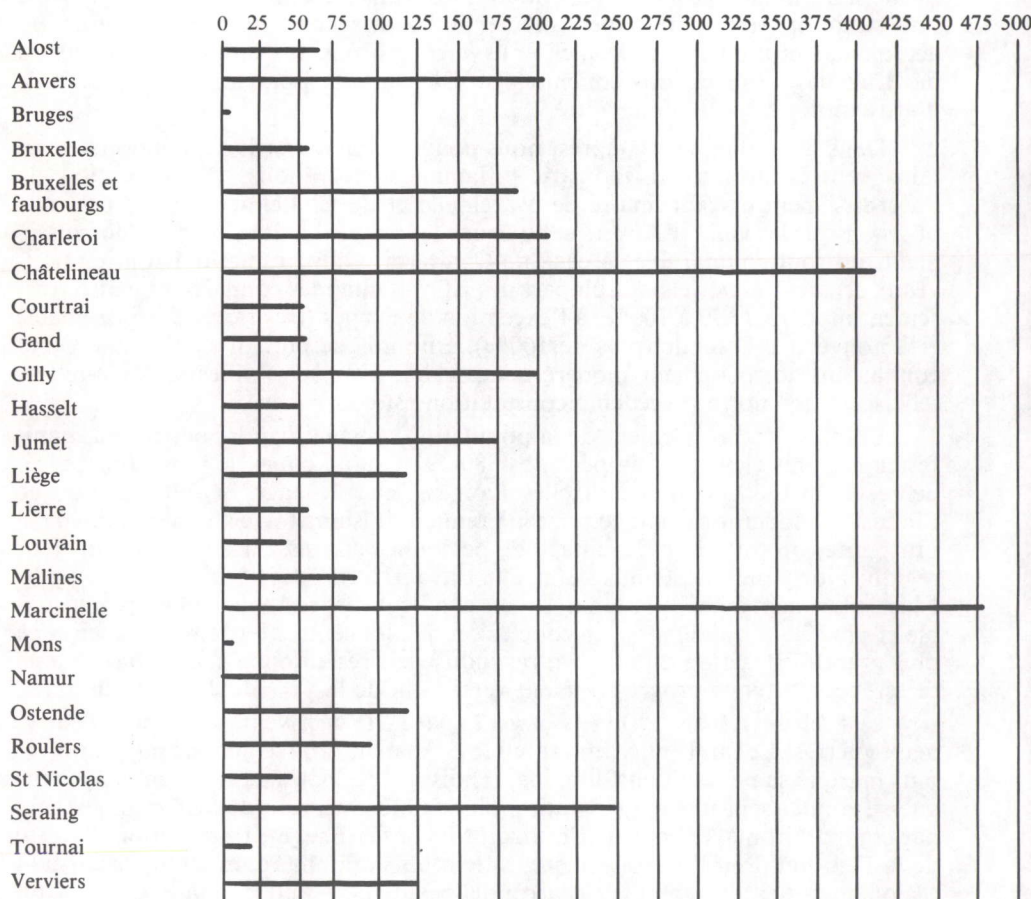
Les arrondissements de Courtrai, Malines, Turnhout, Hasselt et Maaseik connaissent un accroissement de population modéré qui est à comparer avec celui des provinces du Hainaut et de Liège qui représentent à peu près la moyenne de la Belgique. Le reste de la Flandre occidentale ne se développe que lentement, ou est même stationnaire, ce à quoi on s'attend. Pourtant, la Flandre orientale présente une situation très inattendue : même l'arrondissement de Gand connaît un accroissement modéré de 48%. Si nous le comparons aux données d'Anvers ou de Bruxelles, nous devons conclure que Gand n'est apparemment pas un pôle d'attraction de population.

Dans le graphique 1 ci-après, nous pouvons comparer la population de certains centres urbains et industriels flamands et wallons. A l'exception de l'accroissement extraordinaire de Marcinelle et de Châtelineau, nous pouvons observer que les villes d'Anvers et de Bruxelles arrivent à des chiffres d'accroissement qui sont comparables à ceux de Charleroi, Gilly, Jumet qui sont de nouveaux centres industriels. La plupart des villes flamandes connaissent un accroissement modéré de 50 à 100%, à l'exception de Bruges (très faible accroissement) et à nouveau d'Ostende (plus de 100%). Une fois de plus, il s'avère que Gand connaît un accroissement modéré comparable à d'autres villes secondaires de telle sorte que notre précédente constatation est confirmée.

De plus, l'accroissement de la population pour la Flandre entière est manifestement plus élevé dans la période 1880-1910 qu'au cours de la période précédente, 1848-1880, sauf à Bruxelles (voir tableau 1, page 27). Il s'avère que l'industrie moderne provoque pour la première fois une forte augmentation de la prospérité, de sorte que davantage de personnes choisissent de rester dans leur région alors qu'elles émigraient auparavant vers des centres développés. L'accroissement de population à Anvers et à Bruxelles reste cependant remarquable et plus élevé qu'ailleurs. La conclusion que les centres tertiaires exercent une plus grande attraction que les centres industriels reste donc valable, bien que la différence s'atténue progressivement vers la fin de la période d'avant-guerre.

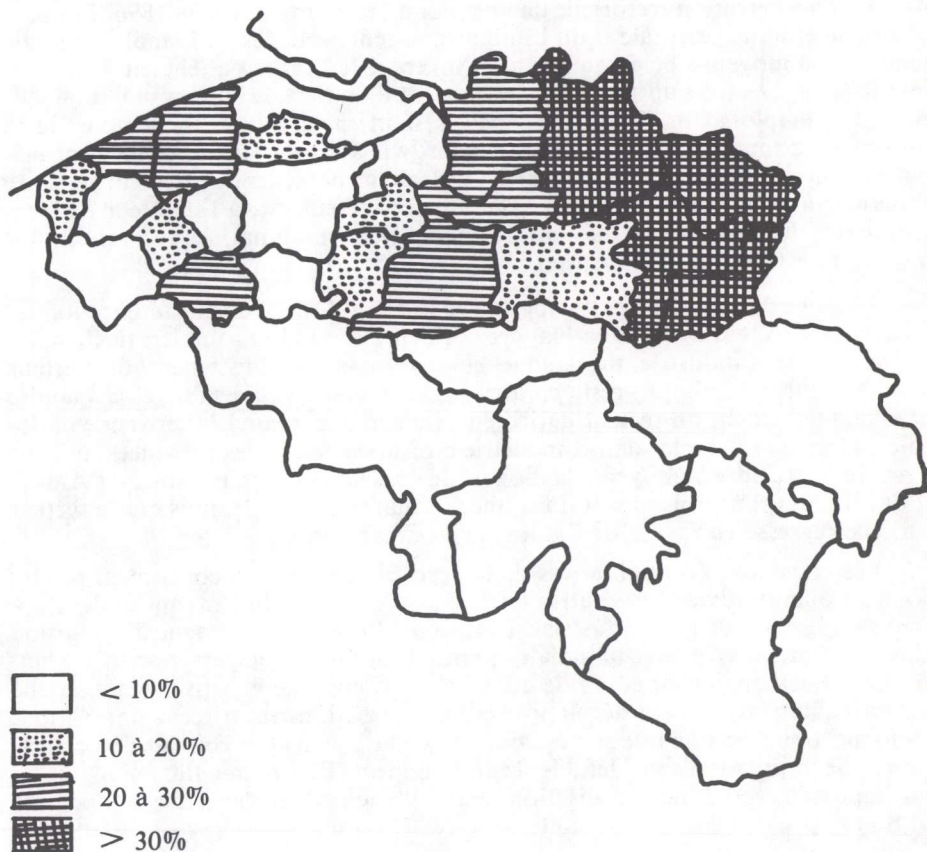
Le tableau 1 (page 27) et la carte 2 (page 31) décrivent la période d'entre-deux-guerres. Le fait le plus remarquable est que l'accroissement de population le plus marqué se poursuit en Campine, tandis que les pôles de croissance d'avant-guerre connaissent une augmentation plus faible mais tout de même importante par comparaison avec celle de Courtrai, Malines et Bruges. La situation du reste de la Flandre, dont l'accroissement est lent ou stationnaire, est comparable à la région méridionale du pays. L'arrondissement de Gand connaît toujours un degré d'attraction très bas. Des régions déterminées comme Dixmude, Ypres, Tielt et Oudenaerde sont en régression et resteront encore en recul pendant une longue période. Conséquence des deux guerres mondiales et partiellement de l'industrialisation même, toutes les dates reflètent finalement un remarquable ralentissement de l'accroissement de la population, excepté en Campine. En conclusion générale, les secteurs tertiaires sont importants, cependant que les centres industriels se développent, surtout en Campine. Gand attire étonnamment peu de monde durant toute la période et même dans l'entre-deux-guerres.

Graphique 1 : Accroissement de population de quelques centres urbains et industriels de Belgique, 1846-1896 (en %)



D'après C. DESAMA, *Démographie et industrialisation*, dans F. CROUZET, *L'industrialisation en Europe au XIX^e siècle*, p. 186, Lyon, 1970.

Carte 2 : L'accroissement de la population belge, 1846-1910 (en %)



D'après *op. cit.*, Institut national de Statistique (avec calculs personnels).

Le développement structurel de l'économie⁽¹⁴⁾

En 1846, l'économie flamande, ainsi que l'économie belge, est principalement agricole : plus de 50% de la population active est employée dans le secteur agricole, sauf dans la province d'Anvers (voir tableau 2). L'industrie mécanique et artisanale pourvoit à l'emploi d'environ un tiers du potentiel de main-d'œuvre à Anvers, en Flandre orientale et occidentale, et d'environ un quart dans le Brabant et dans le Limbourg. Le secteur tertiaire occupe partout 10 à 15% du potentiel de main-d'œuvre, sauf à Anvers (20,7%) malgré l'intense trafic maritime⁽¹⁵⁾. Il est à remarquer que Bruxelles conserve encore en 1846 des chiffres « normaux » concernant l'emploi dans le secteur tertiaire.

La concentration sectorielle de l'emploi a une autre image en 1896. Les provinces de Flandre orientale et du Limbourg restent agricoles, la Flandre orientale tend vers la moyenne belge, tandis que Anvers et le Brabant atteignent les scores les plus bas. Les trois autres provinces portent à un tiers de leur emploi total leur part de l'emploi dans l'industrie, mais restent malgré tout en dessous de la moyenne nationale, ce qui reflète leur retard vis-à-vis du Sud. L'élément principal est que les provinces d'Anvers et du Brabant possèdent un secteur tertiaire supérieur à la moyenne nationale. De plus, ce secteur est, à l'intérieur de leurs frontières, le plus important, alors qu'au niveau national, le secteur le plus important est celui de l'industrie.

L'image de 1910 est très analogue à celle de 1896, avec une différence fondamentale : le secteur agricole en Flandre occidentale se réduit à un tiers de l'emploi en faveur de l'industrie mécanique et artisanale (rétablissement du secteur textile). Seul le Limbourg reste en arrière. La Flandre occidentale et la Flandre orientale possèdent un secteur agricole largement supérieur à la moyenne nationale. Alors que l'emploi dans l'industrie croît dans toutes les provinces, aucune n'arrive à atteindre la moyenne nationale de 46,9%. Dans les provinces d'Anvers et du Brabant, l'accroissement du secteur tertiaire continue, tandis que le secteur agricole régresse en faveur de l'industrie en expansion.

Les constatations qualitatives de la première partie sont confirmées par les données quantitatives. Les centres tertiaires d'Anvers et du Brabant se développent rapidement, ils sont industrialisés au cours de la dernière vague d'expansion d'avant la première guerre mondiale et attirent beaucoup de personnes. La Flandre orientale connaît au cours de cette même vague une expansion industrielle remarquable mais ne peut développer certaines relations et attirer la population. La Flandre sud-occidentale se développe plus tardivement et connaît un accroissement de population considérable. Manifestement, l'économie flamande fait un pas important vers l'industrialisation, mais elle ne peut égaler le développement du Sud.

(14) Cette analyse a puisé ses sources dans les recensements industriels de 1846, 1896, 1910 et 1937 étudiés de manière approfondie par G.L. DE BRABANDER, *De constructie van regionaal-sectoriële werkgelegenheidsmatrices voor België, 1846-1896*, Anvers, 1976. Le recensement industriel de 1880 n'a pas été consulté en raison du manque de précision dans les comparaisons dans le temps.

(15) K. VERAGHTERT, *op. cit.*, *passim*.

Tableau 2 : Le développement structural de l'économie flamande, 1846-1910
(en % de l'emploi total)

PROVINCE \ SECTEUR	1846			1896			1910		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III
Anvers	46	33,7	20,7	24,3	33,7	42,0	17,6	39,9	42,5
Brabant	62	23,7	14,3	26,5	35,8	37,7	17,4	42,0	40,7
Flandre occidentale	53,4	34,7	11,7	46,7	22,4	30,9	35,4	36,2	28,4
Flandre orientale	52,1	32,0	15,9	33,6	36,1	30,3	29,3	44,9	25,8
Limbouurg	64,9	23,9	11,2	50,8	19,3	29,9	48,9	26,5	24,6
BELGIQUE	55,2	31,7	13,2	31,4	38,0	30,6	21,9	46,9	31,2

Dans G.L. DE BRABANDER, dans *Bijdragen tot de geschiedenis*, vol. 61, n^{os} 1-2, 1979 (avec calculs personnels).

Tableau 3 : La structure de l'économie flamande en 1937 (en % du total de la main-d'œuvre)

PROVINCE \ SECTEUR	I	II	III
Anvers	13,7	35,3	51
Brabant	11,7	38	50,3
Flandre occidentale	21,3	38,8	39,9
Flandre orientale	20,8	42,4	36,8
Limbouurg	33	35,3	31,7
BELGIQUE	15,8	41,7	42,5

Dans G.L. DE BRABANDER, *De regionaal-sectoriële werkgelegenheidsmatrices voor België in de periode van na de tweede wereldoorlog*, Anvers, 1979 (article non publié, avec calculs personnels).

Des indices laissent supposer qu'une industrie en pleine expansion est principalement induite dans un développement tertiaire important dans les provinces d'Anvers et du Brabant. La Flandre orientale et surtout la Flandre occidentale doivent d'abord se libérer du joug de l'histoire tandis qu'Anvers et le Brabant peuvent tranquillement construire leur avenir. Depuis 1896, la Flandre orientale connaît une très forte mise au travail dans l'industrie et devient par conséquent la troisième région en croissance ; la Flandre sud-occidentale est vraisemblablement la quatrième région en croissance.

La structure de l'économie se développe après la première guerre mondiale suivant les lignes d'expansion déjà indiquées (voir tableau 3, page 33). Le secteur public demeure en expansion à Anvers et dans le Brabant à tel point que plus de la moitié de la population active y est employée. Au niveau national, on constate que l'emploi dans le secteur tertiaire a augmenté de plus de 10%, ceci en partie aux dépens de l'agriculture ainsi que de l'industrie. La Flandre orientale, à elle seule, dépasse la moyenne belge de 41,7% pour le secteur industriel. La progression industrielle la plus remarquable est sans doute celle du Limbourg qui passe de 26,5% en 1910 à 35,3% de la totalité de l'emploi en 1937. A cause de l'épuisement prochain des mines de Wallonie et de l'acquisition d'un salaire de niveau relativement élevé, cette région devient la nouvelle localisation de l'industrie charbonnière belge.

Le secteur industriel

En 1846, plus des deux tiers des emplois industriels de chaque province flamande sont concentrés en quatre secteurs de travail : textile, confection et chaussure, bois et mobilier, nourriture, boisson et tabac (voir tableau 4, page 35). Chacun des autres secteurs ne représente jamais plus de 2,2% des emplois totaux de la province. En Flandres orientale et occidentale, les emplois sont concentrés dans le textile avec respectivement 11,2% et 15,8% de l'emploi total. Dans les trois autres provinces, c'est le secteur confection et chaussure qui est le plus important.

En 1896, cette image a profondément changé (voir tableau 5, page 36). Les quatre secteurs précités perdent leur majorité des deux tiers à Anvers et dans le Brabant ; toutefois, ce n'est pas le cas pour le reste de la Flandre. Pendant ce temps, on constate la montée de certains autres secteurs : construction de logements (partout), papier et imprimerie, traitement du métal (Anvers et Brabant). La concentration du travail dans le secteur textile est terminée en Flandre occidentale (crise du lin) mais tient bon en Flandre orientale avec un tiers de l'emploi industriel en croissance.

Cette évolution se prolonge jusqu'aux alentours de 1910 avec cependant une exception : le regain du textile en Flandre occidentale qui a à nouveau acquis 9,5% de l'emploi total (voir tableau 6, page 37). Les quatre secteurs de travail cités plus haut ne représentent que la moitié de l'emploi dans le secteur industriel, tandis que dans d'autres provinces la majorité des deux tiers reste occupée. La Flandre orientale est incontestablement le *leader* du textile et connaît de ce fait une faible diversification de son secteur industriel.

Pendant la période 1846-1910, nous pouvons donc observer une concentration croissante dans le secteur textile, — surtout en Flandre orientale et après 1896 de nouveau en Flandre occidentale, — et une concentration faible mais cependant croissante de certains nouveaux secteurs.

Pendant l'entre-deux-guerres, on constate les mêmes tendances. Abstraction faite de l'énorme concentration tertiaire, les provinces d'Anvers et du Brabant développent un secteur industriel croissant équilibré avec une part importante dans le secteur de transformation des métaux. Les Flandres orientale et occiden-

Tableau 4 : La structure du secteur industriel en 1846 (en pourcentage de l'emploi total)

PROVINCE SOUS SECTEUR	ANVERS	BRABANT	FLANDRE OCCIDENTALE	FLANDRE ORIENTALE	LIMBOURG	BELGIQUE
Industrie extractive	0	0,4	0	0	0	4,3
Alimentation, boisson, tabac	5,3	3,8	4,4	4,4	4,8	3,7
Textile	4,9	2,7	15,8	11,2	2,0	6,7
Habillement, chaussure	9,0	6,6	7,0	6,9	5,3	6,2
Bois, mobilier	4,7	2,9	3,3	4,3	4,2	3,1
Papier, imprimerie	0,6	1,3	0,1	0,2	0,2	0,4
Chimie	0,3	0,3	0,2	0,3	0,2	0,3
Argile, céramique, verre, ciment	3,1	0,9	0,8	0,9	1,1	1,4
Acier et non-ferreux	0,3	0,3	0,1	0,2	0	1
Transformation de métaux	2,2	2,1	1,3	1,7	1,9	2,5
Industries diverses	1,1	0,8	0,5	0,4	2,6	0,6
Construction de logements et construction	1,9	1,6	1,3	1,4	1,8	1,5

D'après G.L. DE BRABANDER, *op. cit.* (avec calculs personnels).

tale occupent les deux tiers de la majeure partie de leurs emplois industriels dans les secteurs d'alimentation, boisson, tabac, habillement et chaussure, bois et mobilier et principalement dans le textile qui occupent respectivement la moitié et le tiers des emplois industriels. Le Limbourg est l'exception à cette tendance et concentre maintenant plus de la moitié de son emploi secondaire dans l'industrie extractive, hormis les quatre industries de travail intensif qui comptent un autre quart de l'emploi industriel.

Pour toute la période, à l'exception de la Campine, la structure économique des Flandres reste donc concentrée en grande partie sur les activités de travail intensif : un important secteur tertiaire à Anvers et dans le Brabant, et un emploi industriel significatif dans l'alimentation, les boissons, le tabac, l'habillement et la chaussure, le bois et l'ameublement, mais surtout dans le secteur textile en Flandre orientale et en Flandre occidentale.

Tableau 5 : La structure du secteur industriel en 1896 (en pourcentages de l'emploi total)

PROVINCE SOUS SECTEUR	ANVERS	BRABANT	FLANDRE OCCIDENTALE	FLANDRE ORIENTALE	LIMBOURG	BELGIQUE
Industrie extractive	0,3	0,8	0	0	0,5	6,3
Alimentation, boisson, tabac	6,3	4,4	3,9	4,9	4,4	4,2
Textile	1,8	2,1	3,8	12,9	0,2	3,9
Habillement, chaussure	6,7	8,4	5,0	5,7	5,5	6,4
Bois, mobilier	4,6	4,3	3,5	4,8	3,6	3,7
Papier, imprimerie	2,2	2,1	0,4	0,5	0,3	1,0
Chimie	1,0	1,3	0,2	1,3	0,5	0,9
Argile, céramique, verre, ciment	0,5	0,1	0,1	0,2	0,3	1,6
Acier et non-ferreux	1,2	1,2	1,0	0,9	1,4	2,3
Transformation de métaux	2,2	3,4	0,7	1,1	0,3	2,8
Industries diverses	2,3	2,0	0,9	1,0	0,2	1,1
Construction de logements et construction	4,5	5,6	3,0	2,8	2,0	3,8

Tableau 6 : Structure du secteur industriel en 1910 (en pourcentage de l'emploi total)

PROVINCE SOUS SECTEUR	ANVERS	BRABANT	FLANDRE OCCIDENTALE	FLANDRE ORIENTALE	LIMBOURG	BELGIQUE
Industrie extractive	0,1	0,9	0	0	0,3	7,1
Alimentation, boisson, tabac	7,0	4,8	5,6	5,4	6,2	4,7
Textile	1,9	2,6	9,5	17,6	0,3	5,5
Habillement, chaussure	6,4	10,0	6,8	6,4	6,0	7,4
Bois, mobilier	5,0	4,6	5,0	5,6	4,1	4,3
Papier, imprimerie	2,1	2,5	0,7	0,6	0,4	1,2
Chimie	1,4	2,4	0,6	1,7	0,8	1,6
Argile, céramique, verre, ciment	2,7	0,8	0,8	0,8	0,9	2,5
Acier et non-ferreux	1,9	1,3	1,2	0,8	3,4	3,0
Transformation de métaux	3,3	4,3	1,5	1,7	0,5	4,2
Industries diverses	3,5	2,2	0,3	0,9	0,3	1,3
Construction de logements et construction	4,8	5,5	4,3	3,4	3,4	4,3

D'après G.L. DE BRABANDER, *op. cit.* (avec calculs personnels).

3. Conclusion

Pendant la période 1850-1910, se développe en Flandre une tendance vers le dualisme économique. Deux centres tertiaires, Anvers et Bruxelles, semblent les plus importants. Vers la fin du XIX^e siècle, la région gantoise devient un centre industriel tandis que l'arrondissement de Courtrai prend seulement de l'importance au début du XX^e siècle. Ces quatre régions sont les plus peuplées de Flandre, mais les centres tertiaires sont plus nettement définis que ceux de l'industrie. Donc l'hypothèse est émise que ces quatre centres régionaux ont été à la base du développement industriel de la Flandre. A Bruxelles et à Anvers, les centres tertiaires semblent être un élément moteur tandis qu'à Gand et à Courtrai, l'industrie du textile fonctionne comme industrie motrice⁽¹⁶⁾.

Tableau 7 : Structure du secteur industriel en 1937 (en pourcentage de l'emploi total)

PROVINCE SOUS SECTEUR	ANVERS	BRABANT	FLANDRE OCCIDENTALE	FLANDRE ORIENTALE	LIMBOURG	BELGIQUE
Industrie extractive	0,0	0,4	0	0	16,9	5,1
Alimentation, boisson, tabac	5,9	5,4	4,1	4,4	3,6	4,4
Textile	0,8	2,4	13,1	19,3	0,2	5,6
Habillement, chaussure	3,7	5,9	4,3	3,9	2,6	4,2
Bois, mobilier	3,2	2,7	4,3	3,0	2,1	2,9
Papier, imprimerie	2,0	2,8	0,7	0,8	0,3	1,4
Chimie	2,5	2,5	0,9	1,9	2,3	2,0
Argile, céramique, verre, ciment	2,3	0,9	1,3	0,5	0,6	2,0
Acier et non-ferreux	1,6	1,1	0,8	0,6	2,5	2,4
Transformation de métaux	6,0	6,2	2,8	2,8	1,6	5,7
Industries diverses	3,2	1,6	0,8	1,3	0,3	1,3
Construction de logements et construction	4,2	6,1	5,7	3,8	2,3	4,6

D'après G.L. DE BRABANDER, *op. cit.* (avec calculs personnels).

Pendant la période 1910-1940, apparaît le même modèle à l'exception de l'industrie campinoise avec le secteur extractif comme industrie motrice. Après la seconde guerre mondiale, les centres de Gand, d'Anvers et de Bruxelles créeront d'intenses liens entre eux et formeront par excellence la zone industrielle de la Belgique économique.

(16) Perroux est le premier à avoir développé cette théorie des pôles d'accroissement et ceci avec une orientation fonctionnelle principale. Il accepte seulement l'existence des « industries motrices ». O. Vanneste élargit cette théorie avec une dimension régionale et avec un concept d'un « élément moteur » qui pourrait expliquer un secteur tertiaire.

Bibliographie

- BAUDHUIN F., *Histoire économique de la Belgique, 1914-1939*, 2 vol., Bruxelles, Bruylant, 1944.
- COPPEJANS-DESMEDT H., *Het land van Waas in de XIX^e eeuw, van autarchische regio naar geïntegreerd Belgisch gewest*, dans *Belgisch Tijdschrift voor nieuwste geschiedenis*, n^{os} 1-2, pp. 53-79.
- DE BRABANDER G.L., *De constructie van regionaal-sectoriële-werkgelegenheidsmatrices voor België, 1846-1896*, Anvers, SESO, 1976.
- DE BRABANDER G.L., *De regionaal-sectoriële-werkgelegenheidsmatrices voor België in de periode van wereldoorlog II*, Anvers, 1979 (article non publié).
- DEBROCK K. et GOOSSENS M., *Van industriële groeipolen naar stedelijke systemen*, dans *Electica*, n^o 14, 1974.
- DESAMA Cl., *Démographie et industrialisation*, dans CROUZET F., *L'industrialisation en Europe au XIX^e siècle*, pp. 173-179, Lyon, 1970.
- DUPRIEZ L.H., *Des mouvements économiques généraux*, t. 2, Louvain, 1966.
- LEBRUN P., *Conclusions*, dans CROUZET F., *L'industrialisation en Europe au XIX^e siècle*, Lyon, 1970.
- MILWARD A. et SAUL S.B., *The development of the Economies of Continental Europe, 1850-1914*, Londres, Allen and Unwin, 1977.
- NEIRYNCK M., *De loonen in België sedert 1846*, Standaard Boekhandel, 1944.
- QUÉVIT M., *Les causes du déclin wallon*, Bruxelles, Vie ouvrière, 1973.
- SCHEPENS L., *Van vlaskutser tot Franschman*, Bruges, W.E.S., 1973.
- VAN DER WEE H., *Historische aspecten van de economische groei*, Anvers, De nederlandse boekhandel, 1972.
- VAN DER WEE H. et VERAGHTERT K., *De economie van 1814 tot 1944*, dans *Twintig eeuwen Vlaanderen*, pp. 129-211, Hasselt, Heideland Orbis, 1978.
- VERAGHTERT K., *De havenbeweging te Antwerpen tijdens de XIX^e eeuw. Een kwantitatieve benadering*, Louvain, 1977 (thèse de doctorat non publiée).

Dr Jos DELBEKE,
Katholieke Universiteit Leuven,
Avril 1980.

INFORMATION PÉDAGOGIQUE

INFORMATION FOR COPIES

VERVIERS, CENTRE INDUSTRIEL ?

Note liminaire

Verviers, centre industriel ? est une séquence pédagogique réalisée en interdisciplinarité par quatre professeurs agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (Sciences-géographie et Langue maternelle-histoire). Elle vise au développement d'un thème régional privilégié, en l'occurrence le textile verviétois. Cette exploitation pédagogique de documents divers constitue une séquence d'enseignement qui peut être utilisée telle quelle par les enseignants, à charge pour ceux-ci de s'introduire dans la démarche proposée à l'endroit qu'ils jugent nécessaire. En outre, soucieux de donner au travail une plus grande faculté d'adaptation aux objectifs des utilisateurs potentiels, nous joignons en annexe une série de documents complémentaires non exploités dans la séquence présentée. Nous espérons que les enseignants trouveront dans ces suggestions matière à d'éventuelles précisions et amplifications.

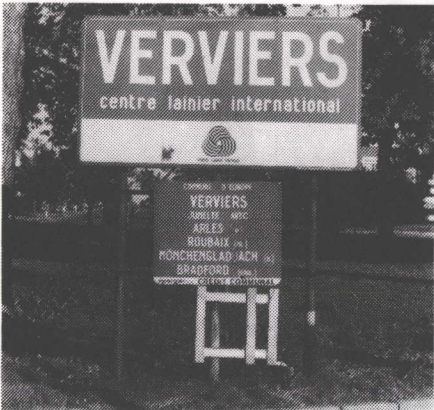
La présentation des documents et de l'exploitation s'effectue sur trois colonnes : sur la totalité des pages de gauche se trouvent uniquement les documents utilisés, sur celles de droite, l'exploitation de ces documents, en marge de ces dernières, quelques conseils et précisions.

Pourquoi une étude de *Verviers, centre industriel ?* Pour répondre à la nécessité d'intégrer l'histoire régionale dans les cours de l'enseignement secondaire. Et cela en tenant compte des impératifs des programmes qui prévoient l'étude des problèmes *La fabrication, Le commerce, La société urbaine* au premier degré de l'enseignement secondaire. Pour proposer un exemple concret d'application de ces programmes à une entité régionale. Pour démontrer la possibilité et l'utilité d'appliquer à l'étude d'un même problème une démarche à la fois historique et géographique. En effet, l'exploitation des documents par le géographe constitue le point de départ du travail. Celui-ci décrit et explique la situation actuelle de la région de Verviers. L'historien, quant à lui, s'applique à la recherche des faits du passé générateurs du présent étudié. Les deux analyses, complémentaires, sont également corrélatives.

Par l'intermédiaire des *Cahiers de Clio*, nous souhaitons atteindre un grand nombre d'enseignants afin de pouvoir recueillir au terme de la publication de ce premier travail, non encore expérimenté dans les classes, critiques et suggestions qui nous aideront à poursuivre nos travaux interdisciplinaires en les étendant à d'autres régions de la Belgique.

Séquence d'enseignement

Document 1



Document 2

Lieux de fabrication et produits mis en vente dans quelques magasins de tissus de notre région

Magasins : adresse et dénomi- nation complète	Produits mis en vente : nature et description	Lieux de fabrication

Document 3
Le Jour, p. 1,
17 octobre 1975.

Reportage

A MILAN,
à la plus grande exposition
de machines textiles du monde

*L'industrie régionale a confirmé
sa haute technicité et son réel
caractère d'avant-garde*

DE NOTRE ENVOYÉ SPÉCIAL DOX

A Verviers, quand on joue « La fille du tambour-major », l'entrée des Français à Milan provoque toujours (sans qu'on en détermine tout à fait la raison) une épidermique sensation d'exaltation.

La « présence » importante de constructeurs de machines textiles régionaux dans la capitale de la Lombardie ne devrait pas manquer de susciter le même enthousiasme.

Ce propos, quelque peu « lyrique » pour mettre en évidence l'importance économique d'une industrie qui se trouve à l'avant-garde de la technique sur le plan mondial.

Le « motin », au fil d'un long demi-siècle, du textile à Verviers a tant traumatisé le grand public, que ce que l'on considérait comme l'une des capitales mondiales de cette industrie avait, dans certains esprits, disparu de la carte économique actuelle.

S'il est indéniable que le textile verviétois a souffert de certaines conjonctures internationales et sociales, d'erreurs mêmes dans la conception de son industrie, et nous pensons notamment à trop de diversifications de fabrication, à trop de refus de fusions, à trop de craintes dans le domaine de l'investissement... il apparaît aujourd'hui qu'une généralisation est contraire à la vérité.

Dans la situation actuelle il demeure que le plus fort mais aussi le plus intelligent, le plus entreprenant dévore le plus faible, c'est une loi de la nature : c'est une loi économique dont certains chez nous ont fait les frais.

1. Verviers est-il un centre lainier international ?

Quantitativement

- Répondez aux questions suivantes à l'aide du document 1 (1) :
 - Quelles indications nous donne ce panneau ?
 - Qu'est-ce qu'un centre lainier international ?
 - Connaissez-vous d'autres centres industriels internationaux ?
 - Est-ce la vocation des villes avec lesquelles Verviers est jumelée (Recherchez dans l'atlas) ?
 - Quelles sont les intentions de ces jumelages ?
- Enquête :
 1. Dans les magasins :

Rendez-vous dans quelques magasins de tissus de votre région afin de compléter le document 2.
 2. De retour à l'établissement :
 - Recherchez dans vos tableaux les produits fabriqués dans la région verviétoise.
 - Dénombez-les.
 - Quelle est la part prise par les produits verviétois dans l'éventail constitué par vos tableaux ?
- Synthèse :
 1. Mettez en opposition les résultats de votre enquête et l'affirmation dominante du panneau (document 1).
 2. Qu'en concluez-vous ?

Qualitativement

- A l'aide du document 3 (2) :

Vous avez lu le document. Recherchez au dictionnaire les mots nouveaux (3).

 - Quelle est la nature de ce document ?
 - Énoncez sous forme de plan les faits du texte.
 - De quand date le déclin du textile à Verviers ?
 - Quelles en sont les causes énoncées ?
 - 1)
 - 2) a)
b)
c)
- Dans quel secteur industriel Verviers est-il encore qualitativement réputé ? Justifiez.
- De quand date ce document ?

(1) Le document 1 peut être utilisé afin de collationner diverses fonctions urbaines.

(2) Le document 3 pourrait être utilisé pour asseoir les notions de :

- libre entreprise,
- concurrence,
- capitalisme.

(3) L'élève pourra, avec l'aide de l'enseignant, se constituer un lexique (cette remarque reste valable pour l'ensemble des documents).

Document 4

« *Les draps qui se foulaiient à Maestricht, commencèrent en 1448, à être traités dans la foulerie établie à Verviers. L'agglomération verviétoise possédait en 1469, 16 moulins à fouler* ».

Emile LEFEVRE, *Histoire de la laine à Verviers* (coupures montées en un cahier), s.l.n.d.

Document 5

« [...] les qualités exceptionnelles des eaux des Fagnes qui se déversent dans la Vesdre ont dû, dès l'origine, donner aux tissus fabriqués dans notre ville, un apprêt, un fini supérieurs. Sans cela, l'élévation de notre manufacture paraît presque inexplicable, tant, sous d'autres rapports, la région de Franchimont était peu avantagée. Celle-ci était une enclave isolée d'un petit pays qui n'avait, pour défendre son commerce, ni une forte armée, ni le prestige de la puissance politique. Sa population clairsemée ne pouvait pas fournir toute la main-d'œuvre que requérait une industrie prospère. La stérilité du sol y compliquait le ravitaillement et y faisait la vie plus chère. Enfin cette contrée, entourée de forêts ou de fagnes infranchissables, ne disposait, pour les communications avec Liège ou l'Allemagne, que de mauvais chemins dont les issues étaient gardées par des étrangers souvent hostiles. »

Emile FAIRON, *Les Industries du Pays de Verviers*, Cours d'archéologie et d'histoire de l'art organisés par la Société verviétoise d'archéologie et d'histoire, p. 14, Verviers, 1922.

Document 6

« [...], les eaux de ces rivières possèdent au point de vue du lavage de la laine des qualités qui se rencontrent rarement dans les autres cours d'eau de la Belgique. Ces eaux sont en effet très douces et permettent un traitement complet de la matière première, la laine toujours fort chargée d'impuretés tout en dégageant celles-ci ; les eaux de la Vesdre, de la Hoëgne, de la Gileppe conservent aux toisons toute leur souplesse et aux fibres de la laine toute leur élasticité et tout leur nerf. »

J. SOUBRE, *Monographie des industries du bassin de Liège, Industrie lainière*, Publications du Bureau commercial, pp. 11-12, Liège, Imprimerie liégeoise, 1905.

Synthèse

- Recherchez le passage de l'extrait de presse qui répond de façon nuancée à la question du titre :
« Verviers est-il un centre lainier international ? ».

Conclusion

L'industrie textile verviétoise est à la fois
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Origine de l'industrie lainière verviétoise

La naissance

- A l'aide du document 4 :
 - Combien de fouleries étaient établies à Verviers en 1448 ? en 1469 ?
 - Construisez une ligne du temps. Situez-y approximativement l'origine de l'industrie lainière verviétoise.

Dans la région verviétoise ?

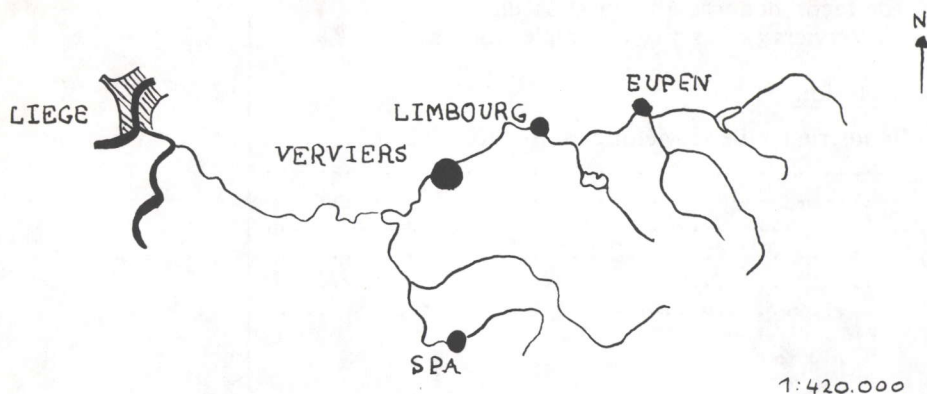
- A l'aide du document 5 :
 - Etablissez l'inventaire des facteurs de localisation de cette industrie.
 - Classez-les en un tableau à deux colonnes opposant les facteurs favorables aux défavorables.
 - Que constatez-vous ?
- Synthèse :
 - Justifiez votre réponse en citant un extrait du document 5.

Pourquoi ?

- a) L'eau (document 6) :
 - Qu'est-ce qu'une eau douce (4) ?
 - A l'aide d'une carte, localisez les rivières citées.
 - Repassez de bleu sur l'extrait hydrographique ci-joint les rivières intéressées (document 7).

(4) Cette notion pourrait utilement être développée au laboratoire de chi-

Document 7



Document 8

« Les fabriques de Liège et du Limbourg n'ont jamais été soumises à des règlements ; usant de la faculté de perfectionner, elles ont envoyé au Levant des étoffes mieux faites, plus variées, d'un meilleur goût et d'un prix moins élevé que nos fabriques du Midi. Celles-ci furent victimes de leur entêtement à suivre les vieilles routines, et de leur amour pour les entraves. »

Publiciste français, cité par DUVERGNIER, *De l'ordre légal en France et des abus d'autorité*, t. 2, p. 264, Paris, 1826.

- b) La non-corporation (document 8) :
 - De quelles régions est-il question ?
 - A quel pays appartiennent-elles ?
 - Quelles sont la nationalité et la profession de l'auteur de la comparaison ?
 - Quels sont les désavantages de ce système (5) ?
 - Qu'a permis l'absence du système corporatif au Pays de Liège et au Limbourg par rapport aux fabriques du Midi ?
- c) Synthèse
 - Quel est le sentiment de l'auteur ?
 - Par quelles expressions du texte l'exprime-t-il ?

Synthèse

- Complétez votre tableau des facteurs de localisation de l'industrie textile à l'aide des informations du document 8.

Conclusion

L'industrie textile s'est implantée dans la région verviétoise parce que

.....

.....

.....

.....

.....

mie tant au niveau de la définition que des propriétés pour le lavage.

(5) Quelles ont été les causes d'apparition du système corporatif au moyen âge ?



Routes de la partie orientale de la principauté de Liège au XVIII^e siècle, Carte dressée d'après celle parue dans E. FAIRON, *La chaussée de Liège à Aix-la-Chapelle*, dans *Bulletin de la société verwiétoise d'archéologie et d'histoire*, t. 12, Verviers, 1912, reprise par Hervé HASQUIN (sous la direction de), *La Wallonie. Le pays et les hommes. Histoire - économies - sociétés*, t. 1 : *Des origines à 1830*, p. 324, Bruxelles, La Renaissance du livre, 1975.

3. Apogée

Nous savons que l'industrie lainière verviétoise s'est implantée dans un cadre régional où les facteurs défavorables à sa localisation étaient nombreux. Dans quelle mesure l'expansion de cette industrie a-t-elle modelé l'espace régional ?

Les communications

- a) La route :
 - Avec le document 9 et votre atlas :
 - Localisez Verviers sur les deux documents.
 - Quels sont les axes routiers observables sur ces cartes ?
 - Quelles villes, quels centres industriels joignent-ils ?
 - 1) Dans la région :
 - 2) Dans le pays :
 - 3) Dans la C.E.E. :
 - Quels sont les axes créés depuis le XVIII^e siècle ?
- Synthèse partielle :
 - Quels avantages la multiplication de ces voies apporte-t-elle à l'industrie verviétoise ?
- b) Le chemin de fer :
 - Avec votre atlas :
 - Localisez la voie de chemin de fer passant par Verviers.
 - Quels centres industriels joint-elle ?
 - 1) Dans la région :
 - 2) Dans le pays :
 - 3) Dans la C.E.E. :
 - Recherchez dans le document 10 :
 - Les causes qui ont déterminé la construction de la ligne de chemin de fer de la vallée de la Vesdre.
 - La date d'inauguration de cette ligne.
 - Le port de mer avec lequel Verviers est désormais relié.

Document 10

« Depuis longtemps, Sire, notre industrie lutte avec énergie contre les difficultés de sa position : situées à l'extrême frontière du royaume, obligées de se procurer à grands frais toutes les matières premières et le combustible, éloignées des ports de mer et des pays producteurs de laine, nos manufactures sont placées dans les conditions les plus défavorables.

Nous osons encore espérer, Sire, que le Gouvernement de Votre Majesté, appréciant combien le bas prix des houilles est important pour l'industrie manufacturière, établira un tarif exceptionnel pour le transport de ce combustible de Liège à Verviers. »

Discours de la Chambre de Commerce de Verviers adressé au Roi, hôte des Verviétois au lendemain de l'inauguration du chemin de fer Liège-Verviers le 17 juillet 1849, cité par Joseph MATHIEU, Histoire sociale de l'industrie textile de Verviers, p. 87, Dison, Jespers-Grégoire, 1946.

Document 11

« Les réservoirs naturels qui existaient dans la forêt de l'Hertogenwald et dans les Fagnes ont disparu par suite des travaux exécutés dans des vues d'assainissement (assèchement). Antérieurement, l'eau était retenue dans la forêt par de grands marais, d'où elle filtrait lentement dans les sources des affluents de la Vesdre. Aujourd'hui, ces marais étant drainés et comblés, elle se précipite en masse et produit de promptes inondations, suivies rapidement de sécheresses nouvelles. »

Victor DORET, Filateur à Verviers au Conseil provincial du 18 juillet 1857, cité par Joseph DESHOUGNES, *La petite histoire de la Gileppe*, p. 12, Leens, 1949.

Document 12

« Il sera fait de l'eau du réservoir deux usages différents : une quantité de 3 000 000 m³ sera affectée annuellement à augmenter directement le débit de la Vesdre, aux époques où les riverains en feront la demande ; le surplus de l'eau sera attribué à la ville de Verviers, les droits usiniers et riverains réservés. »

Arrêté royal du 1^{er} février 1866 à la Ville de Verviers, cité par Joseph DESHOUGNES, La petite histoire de la Gileppe, p. 23, Leens, 1949.

- Les avantages que cette nouvelle liaison assure à l'industrie verviétoise : pour l'importation
 - de la laine :
 -
 - de la houille :
 -
 (Localisez aussi dans l'atlas les bassins houillers belges)

Synthèse

- Dans le tableau opposant les facteurs de localisation des industries, sélectionnez ceux qui se sont modifiés suite à l'expansion de l'industrie verviétoise.
- Etablissez une nouvelle liste.

Le barrage de la Gileppe

- Avec le document 11 :
 - Situez dans votre atlas les régions de l'Hertogenwald et des Fagnes.
 - Qu'est-ce qu'un réservoir naturel (6) ?
 - Quels ont été les effets des travaux d'assèchement et de drainage réalisés en 1834 (7) ?
 - Pourquoi la construction du barrage de la Gileppe s'est-elle avérée nécessaire ?
(Aidez-vous du document 12)
 - En quoi les questions d'hydrologie intéressaient-elles les lainiers tel Victor Doret ?
- A l'aide du document 12 :
 - Qui sont les principaux utilisateurs de l'eau du barrage ?
 - Quelles catégories de personnes sont-elles privilégiées par cet arrêté royal ?
 - Expliquez en quoi consiste ce privilège :
 -
 -

(6) En quoi les Fagnes peuvent-elles être un réservoir naturel ?

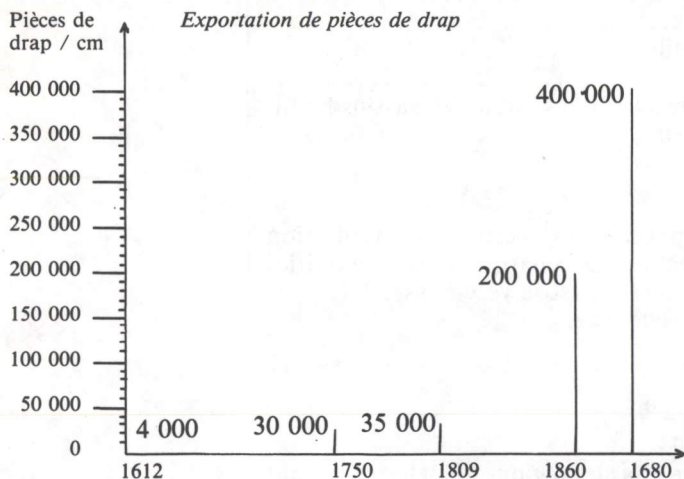
(7) Quelle peut être l'influence du drainage sur un terrain à sphaignes et à molinies :

- sur la rétention d'eau,
- sur la population végétale ?

Synthèse

- Pourquoi le barrage de la Gileppe a-t-il été construit ?
.....
- Expliquez comment l'utilisation de son eau était réglementée :
-
-

Document 13



D'après Emile FAIRON, *Esquisse de l'histoire de l'industrie drapière dans la vallée de la Vesdre*, cité dans *Bulletin officiel du Touring Club de Belgique*, n° 14, p. 328, 15 juillet 1928.

Document 14

« [...] Le 18 mars 1895, une grève éclatait dans les importants établissements de M. Simonis. Depuis deux ans, celui-ci avait accouplé⁽¹⁾ une trentaine de métiers à tisser ; il se proposait d'en agir de même avec dix autres métiers, mais graduellement et de façon à ne pas renvoyer d'autres ouvriers. La concurrence étrangère l'avait poussé à prendre cette mesure : déjà, il avait dû renoncer à certains genres d'articles, fabriqués ailleurs à meilleur compte avec des métiers accouplés.

Les tisserands s'opposaient à l'extension de ce mode de production, faisant valoir qu'il était trop fatigant et n'amènerait aucune augmentation de leur salaire [...]. »

L. DECHESNE, *La grève contre le tissage à deux métiers dans l'industrie lainière de Verviers en 1895-1896, Etude économique et sociale*, pp. 9-11, Verviers, 1897.

(1) L'ouvrier tissant à deux métiers ou à des métiers accouplés se trouve placé entre deux métiers qu'il surveille simultanément.

Le commerce

- A l'aide du document 13 :
 - Sur quoi nous renseigne ce document ?
 - Comment a évolué l'exportation de pièces de drap du XVII^e au XIX^e siècle (8) ?
 - Durant quel siècle l'exportation a-t-elle été la plus élevée ?
- A l'aide du document 14 :
 - Recherchez la cause majeure de l'accroissement de la production au XIX^e siècle.
 - Pourquoi, dans ce cas précis, les ouvriers se sont-ils mis en grève ?
 - Quels étaient les objectifs poursuivis par l'industriel ? Quelles étaient ses motivations ?
 - En quoi ses soucis différaient-ils de ceux de ses ouvriers ?
- A l'aide du document 15 :
 - Qui était William Cockerill (9) ?
 - Évaluez la puissance de travail de la *Mull Jenny*.
 - Quelle a été l'influence de la mécanisation de la manufacture Simonis :
 - 1) sur la production ? :
 -
 -
 - 2) sur la concurrence étrangère ? :
 -
 -

(8) Qu'est-ce qu'une pièce de drap ?

(9) Précisez l'influence qu'a eue cet Anglais sur le machinisme en Belgique.

Conclusion

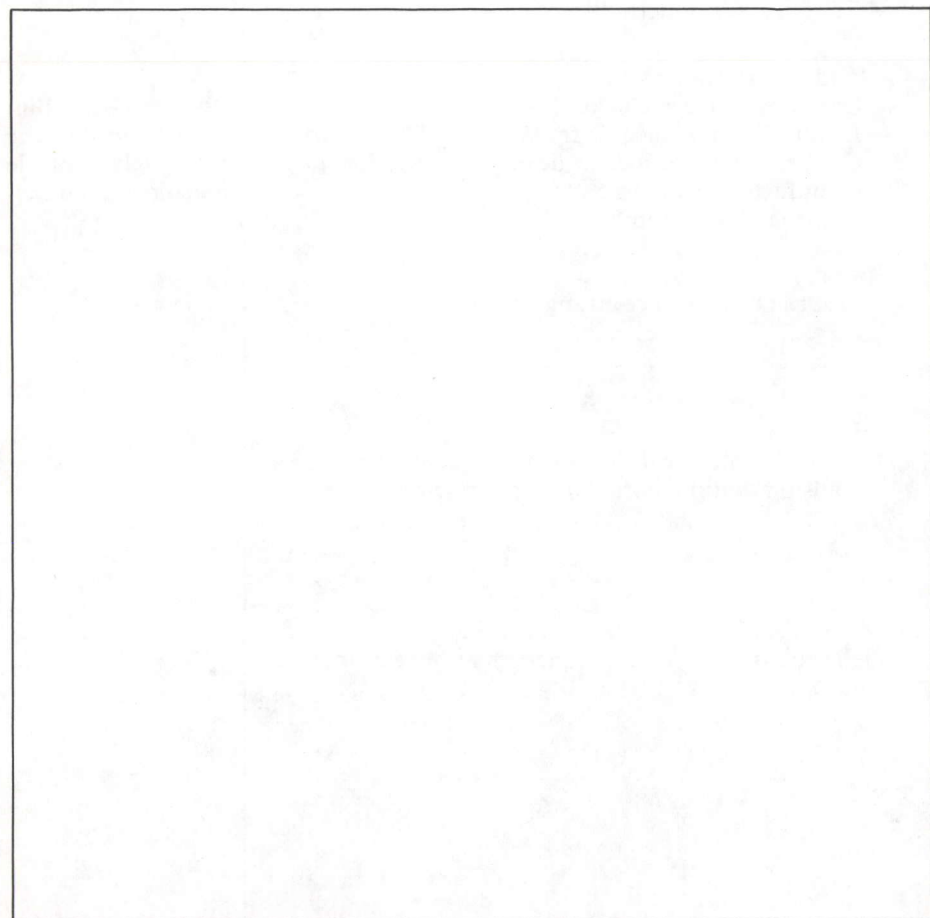
- 1) Dans quelle mesure le machinisme a-t-il contribué à l'expansion de l'industrie lainière verviétoise ?
 -
 -
 -
 -
 -
- Quelles en ont été les conséquences au niveau international ?
-
-

Document 15

« Simonis, manufacturier, fit venir à Verviers en 1799 l'invention de William Cockerill, c'est-à-dire le moulin à filer (dit Mull Jenny). Il travaille deux ans à élever un moulin qui, à l'aide de trois personnes, peut filer par jour 400 échevaux, c'est-à-dire remplacer 200 bras. Petit à petit la technique s'améliora et la filature verviétoise, première à employer les procédés mécaniques, eut dès lors une supériorité vis-à-vis des industries rivales de tous les autres pays. »

Louis BIOLLEY, *L'industrie drapière à Verviers en 1800* (entretien donné à l'Assemblée générale du 25 mai 1880), pp. 250-251.

Votre documentation :



2) Quelles ont été les influences de cette expansion sur l'espace régional verviétois :

a) au niveau des transports et pourquoi ?

.....

.....

.....

b) au niveau de la régularisation des cours d'eau et pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

Notes

[illegible]

HOUGET-DUESBERG-BOSSON A ENSIVAL : les métallurgistes sont opposés à la fermeture de la fonderie et proposent la création d'une nouvelle société avec modernisation de l'outil

Avec la Cabrière d'Eupen, la S. A. Houget-Duesberg-Bosson qui, lorsque des machines textiles est le principal pourvoyeur de main-d'œuvre à un niveau de l'arrondissement verviétois.

Cette société anonyme installée à Ensival et à Verviers occupe, en effet, actuellement 826 ouvriers et 200 employés.

En outre, par répercussions, en amont et en aval de son activité, elle est à la base de l'existence de 5.000 à 6.000 autres emplois dans la région. Dans l'ensemble, cette entreprise tourne bien et même très bien. Néanmoins, elle connaît un point noir : sa fonderie qui, occupant 178 travailleurs, travaille pour les Ateliers H.D.B. et quelques clients extérieurs. Cette fonderie qui a une capacité de production de 2.200 tonnes par an tourne en réalité, pour l'instant, aux environs de 1.300 à 1.400 tonnes l'année.

Cette situation marque évidemment le chiffre d'affaires et la rentabilité de la société tout en provoquant un chômage partiel important. Pourtant, si bien que la direction pourrait être amenée à envisager la fermeture pure et simple de la fonderie.

Le point de vue des métallurgistes verviétois

Ce point de vue n'est toutefois pas partagé par les métallurgistes verviétois de la F.G.T.B. Pour le dire, ils viennent d'organiser une conférence de presse au cours de laquelle ils ont expliqué leur position et proposé une solution.

Réunis à la maison syndicale, les délégués F.G.T.B. de H.D.B., Albert Thys et Marcel Bebronne, ainsi que le secrétaire permanent des Métallistes, Marcel Bartholomé ont tout d'abord précisé certaines données du problème.

Ils ont notamment rappelé que la fonderie H.D.B. est le seul outil de ce type qui existe encore aujourd'hui dans la région verviétoise depuis que H.D.B. a absorbé il y a trois ans la Fonderie verviétoise qui se trouvait en Gérard-Champs.

La Fonderie H.D.B. qui est intégrée aux Ateliers H.D.B. coule en fonte traditionnelle, c'est-à-dire ordinaire. Ce qui, pour Marcel Bartholomé, constitue sa grande faiblesse. De plus, il faudrait effectivement, pour que la situation soit meilleure, toujours selon

le secrétaire permanent, qu'elle coule 900 à 900 tonnes supplémentaires par an. Ce qui impliquerait une clientèle potentielle dans la région. Or, les deux autres fonderies de même type qui existent encore en Wallonie actuellement sont déjà sous-alimentées. Pour cette raison, si l'on ne modifie pas l'outil, estime Marcel Bartholomé, l'Etat n'interviendra pas financièrement dans ce problème.

Et de regretter alors que l'on ait pas procédé à la modernisation de la fonderie à l'époque où la conjoncture était meilleure, tout simplement parce qu'on n'en voyait pas l'utilité.

Quoi qu'il en soit, aujourd'hui, plusieurs solutions sont envisagées, ont souligné les métallurgistes. Il y a d'abord l'étude préliminaire réalisée par la société Magroiteaux sur la fonderie H.D.B. qui arrive à la conclusion qu'il faut soit fermer purement et simplement la fonderie, soit la rénover. Mais interrogent les métallistes : « On se demande bien à quoi ? »

Puis, il y a la solution du pivot qui se situe entre les deux premières citées. Elle consisterait à rationaliser l'outil sans faire d'investissements, mais en procédant à

une restructuration de l'emploi qui porterait sur une quarantaine de personnes. La fonderie deviendrait alors un outil servant uniquement aux Ateliers H.D.B. Mais pour Marcel Bartholomé, cette solution ne constituerait qu'un bois de rallonge destiné à durer 4 à 5 ans maximum.

Moderniser l'outil et en faire une fonderie régionale avec participation du secteur public

Les métallurgistes F.G.T.B. Verviers considèrent cependant qu'ils ne faut pas jouer battu d'avance et qu'il y va, au-delà de la situation propre de H.D.B., de l'intérêt de toute une région. En conséquence, ils proposent une quatrième formule qui consisterait en la création d'une fonderie régionale qui ne serait plus intégrée aux Ateliers H.D.B.

Dans cette nouvelle société à statut régional, créée avec la participation du secteur public, ainsi que d'autres partenaires du privé, H.D.B. ne serait plus majoritaire (il pourrait être représenté par exemple à concurrence de 25

valeur de la fonderie), mais resterait prioritaire pour l'approvisionnement de ses ateliers.

Cette formule nécessiterait, évidemment, une modernisation de la fonderie alliant de 60 à 80 millions minimum (si l'on ne veut s'adresser qu'à une partie du marché) jusqu'à 200 millions (si l'on veut couvrir tout le marché).

Marcel Bartholomé, en effet, est formel. A condition de moderniser l'outil, il existe un marché et une clientèle pour la fonte traditionnelle. L'opération, pour lui, peut être rentable.

De plus, la qualification de la main-d'œuvre existe à H.D.B. Il suffirait, tout compte les salaires, de la remodeler en fonction de la nouvelle fonderie modernisée, a fait remarquer le secrétaire permanent.

De toute manière pour les métallurgistes F.G.T.B. de Verviers, il est hors de question de fermer la fonderie et de licencier qui que ce soit.

« Si de telles mesures étaient prises sans que l'on ait discuté avec nous, et préalablement, toutes les solutions proposées, a affirmé Marcel Bartholomé, nous mobiliserions. » J.-Cl. ULLACH.

4. Le déclin

Industries des machines-outils à destination textile : leur statisme et leur inadaptation

- A l'aide du document 16 :
 - Comment se nomme l'entreprise de fonderie fabriquant des machines textiles ?
 - Situez-la.
 - A combien de personnes assure-t-elle de l'emploi ?
Directement :
Indirectement :
 - Quelle est la place de cette entreprise en Wallonie ?
 - Mesurez l'écart entre le potentiel productif de la fonderie et sa production effective :
 - Quelle est l'influence d'une telle situation sur l'emploi et le chiffre d'affaires de la société ?
 - A quel problème se heurtent dès lors les ouvriers ?
 - Quelles sont les solutions envisagées et qui les propose ?
 - Recherchez dans le texte la cause première du problème actuel :
.....
.....

— Synthèse :

1. En quoi ce texte nous renseigne-t-il sur le statisme et l'inadaptation des industries des machines-outils ?
Confrontez votre réponse avec le texte du document 3 :

.....
.....
.....
.....

2. La haute technicité et le réel caractère d'avant-garde des machines textiles verviétoises (document 3) sont-ils compatibles avec une situation économique en déclin ?

.....
.....
.....
.....

(10) Que veulent dire les expressions :

« en amont » et
« en aval » ?

(11) Expliquez la notion d'absorption et de rationalisation de l'outil.

Document 17

« Cependant, et c'est l'autre fait original de ce livre, M. Rey fait un accueil sans parti pris aux textiles artificiels qui sont nés dans les pays autarciques. Il discute avec impartialité les inconvénients, les avantages et les possibilités de la fibranne. Il y voit « un fait nouveau ». Il conclut que l'avenir de la laine elle-même « sera fondamentalement différent de son passé et que les lainiers devront composer avec les chimistes pour tâcher de faire de ceux-ci non des ennemis, mais des concurrents loyaux et des collaborateurs amicaux dans l'établissement du vêtement adapté à tous les besoins et à toutes les bourses ». Et cette dernière remarque fait apparaître le problème social derrière les conflits économiques de la production et du négoce. »

Préface de M.-L. GERARD, dans W. REY, *L'économie de la laine*, coll. « Bibliothèque de l'Ecole supérieure de Sciences commerciales et économiques de l'Université de Liège », t. 25, p. 8, Verviers, Vinche, 1943.

Document 18

« [...] la plupart des secteurs de l'industrie lainière voient diminuer leur activité, se heurtant à une vive concurrence et au prix élevé de la laine. Aussi les fibres artificielles et synthétiques entrent-elles pour une part de plus en plus grande dans la production de cette industrie. L'évolution économique constatée en 1973 semble devoir se poursuivre en 1974. »

A. RAEPSAET (Directeur général de la Fédération patronale de l'industrie textile de Verviers), *Le bilan de l'industrie lainière : sous le signe de la hausse de la matière première*, dans *Le Jour*, Spécial Verviers et sa région, 1973.

Concurrence internationale des fibres textiles synthétiques et artificielles et de la laine

- A l'aide du document 17 :
 - De quand date ce document ?
 - En quoi consiste le fait nouveau dont parle M. Rey ?
 - Avec qui les lainiers vont-ils devoir peut-être composer ?
 - Quel type de problème va poser l'apparition de la fibranne sur le marché du textile ?
- A l'aide du document 18 :
 - Qui est A. Raepsaet ?
 - De quand date le document ?
 - Pourquoi la plupart des secteurs de l'industrie textile verviétoise voient-ils diminuer leur activité ?
 - Quelle solution industrielle va-t-on trouver à ce problème ?
- Synthèse :
 - Dans quelles mesures les considérations prémonitoires de Max Leo Gérard étaient-elles fondées ?
 - Pourquoi la part prise par la chimie dans la production textile devient-elle de plus en plus importante ?

.....
.....
.....
.....

Le marché de l'emploi à Verviers

- A l'aide des documents 19 et 20 :
Procédez séparément.
 - De quand datent ces documents ?
 - De quoi y est-il question ?
 - Classez les offres d'emploi :
 - 1) par grandeur (est-ce à dire par importance),
 - 2) par secteur professionnel.
- Comparez les deux documents :
 - Quel est le document comportant le plus d'annonces ? Combien ?
 - Quel est le secteur professionnel qui y occupe la part la plus importante ?
 - En est-il encore de même aujourd'hui (document 20) ?

- (12) Distinguez :
 - fibranne et rayonne,
 - fibres artificielles et synthétiques.

(13) A quel type de fibre appartient la fibranne ?

(14) Y a-t-il un rapport entre un fait de guerre et un éventuel progrès technologique ? Expliquez, donnez des exemples.

THE VITALIS
pu...lifer...autre sang.
Dans toutes les pharmacies.

OBJETS PERDUS

PERDU
Vendredi dernier
LUNETTES
dans état brun
de Verviers à Thues
Rapp. cont. récomp.
chez M. Camille Kalis,
rue des Ecoles, 17, Juv
venville ou tél. 614.23.
11758

JE REMERCIERAI
VIVEMENT
Mme et M. BUCHI
sur Joseph Wauters, 40,
Verviers, pour m'avoir
remis la BROCHURE que
j'avais perdue sans vou
loir accepter aucune
récompense.
M^{re} Schmitz-Dourcy.

Perdu mercredi, **MON**
TRE BRACELET dans
sac, enroulé, train 4 dépar
tés 143 h. et de Place
Verte à l'Écluse.
Rap. cont. très bonne
récomp. 38 r. des Car
rières ou tél. 150.41.

COMMERCES À RENDRE

Pour cause de santé
BONNE
Friterie-Restaurant
à remettre au centre.
Ec. in. D. 467, b. J. 11861

EMPLOIS

DESIRERAIT placer
parson de 11 ans à la
CAMPAGNE
pour le mois d'août
Ec. in. D. 467, b. J. 11813

ON CHERHE
COUVREUSE à journée
travail et réparations
Téléphoner dans la matinée
au 154.32, à Verviers.

EMPLOYEE, 20 ans
cherche
PLACER BUREAU
Ec. in. X. 468, b. J. 11748

CHAUSSEURS
1re MAGASINIERE
est demandée de suite.
Ches Rouffosse, Fri
res, r. Neuve, 12, Dinon
11759

ON DEMANDE
SERVANTE s'écroule,
au court de la cui
sine; pas de lessive, rue
A. Vancher, 32, 11892

ON DEMANDE
FEMME D'OUVRA
de 37 à 42 ans, 12 h.
14, place Verte, 11768

On demande **FORT**
APPRENTI BOULAN
GER, 116, rue Albert 1^{er}
Dinon, 11793
Ménage 2 personnes
cherche d'urgence
JEUNE FILLE
18 à 19 ans
logée, nourrie et gage,
présentée par parents.
Ec. in. X. 467, b. J. 11803

ON DEMANDE
Ouvrier boulanger
Ec. O. 467, b. J. 11812

ON DEMANDE
OUVRIERS
pour grena
de voitures.
S'ad. r. Polaire de Cler
mont à Verviers, 11824

FEMME D'OUVRA
est demandée - Place
Gén. Jacques, 10, 11840
On cherche une per
sonne au courant de la
besogne de ménage

On demande **Servante**
connaissant
cuisine bourgeoise.
Tél. 379, 11806

Tissage à façon
cherche **ENTRENE**
avec **FABRICANT**.
Ec. in. X. 469, b. J. 11802

ON DEMANDE
pour appartement
FEMME D'OUVRA
quelques heures, le sa
maine. - Pr. rent. rue
Maurice, 12, 11807
tél. au 27326, 11880

Dame cultivée
connaissant
expérim. pois, mach.
et et connais. angl.
demande **TRAVAIL**
quelques heures par
semaine. - Ecrite Inil.
B. 469, b. Jour, 11865

Femme à la jour.
EST DEMANDE
Rue de Limbourg, 5,
Gennevilliers, 11865

BON CHAUFFEUR
voiture-carriol, mène
3 ou 3 j. par semaine,
CHERCHE l'écrite Inil.
Ec. in. X. 468, b. J. 11868

BONNES RETORDEUSES
sont demandées chez 11755
GOETHALS & CHEFNEUX
pour travail double équipe
Se prés. à la firme : 82, rue Grande, ENSIVAL

FILATURE RANSY-SIMAR
PEPINSTER
EMBAUCHE IMMEDIATEMENT
FILEURS et RÉGLEURS

ON DEMANDE
DÉBARREUSES
INTERNES ou EXTERNES
Bons salaires 11847
Ecrite initiales S 468, bureau du journal

Les Etablissements ORTMANS
63, rue du Centre
DEMANDENT

DES BONS TISSERANDS

JEUNES GENS (libres du service militaire)
ou **JEUNES FILLES**
peuvent se présenter à la
Manufacture moderne de Chapeaux
S.A. 46, rue Coronmeuse, Verviers S.A.

Les Filatures CHAPUIS
à BELLEVAUX-DOLPHIN
DEMANDENT
un Ouvrier Drouseur

CHERCHONS 11846
NETTOYEUSES
INTERNES ou EXTERNES
Bons salaires
Ecrite initiales S 468, bureau du journal

FAMILLE
4 grande personnes
DEMANDE
SERVANTE

de bonne éducation et
présentation. Situation
stable et vie de famille.
R. du Centre, 68, Ver
viers, 741, 11878, 11895

RETOURNEUSES
sont demandées, chez
Jacques Coumont, 23, r.
de Dinant, 87/V, 11889

POSEDANT
Machine à tricoter
ronde, cherche travail.
Ec. in. X. 468, b. J. 11872

MENAGE
Mari occupé dehors,
cherche **GERANCE**
Ec. in. V. 468, b. J. 11873

SERVANTE
connaissant cuisine, est
demandée, bons gages.
3, Avenue de Sps, 11874

PANTOUFLES
On demande bonnes
GARNISSEUSES
et **APPRENTIES**.
Se prés. Marcel Beau
jean, rue Jules Cereche
8, Verviers, 11879

EMPLOYEE
au courant langage de
BUREAU
EST DEMANDE
chez Weiss et Stanciel,
1, r. de Limbourg, 11879

CHAUSSEURS
GARNISSEUSES
Internes ou externes
sont demandées.
Théo DERU, r. Treaty,
41, Dinon, 11882

Bonne **LESSIVEUSE**
REPAUSSEUSE deman
de linge à faire, s'ad. au
grand air, près m. 60.
Ec. in. V. 468, b. J. 11871

On demande un **JEUNE**
APPRENTI, boucher
charcutier, 15 à 16 ans.
Boucherie O. Terwa
che-Pontail, 4, r. 17,
Massange, Stavelot,
11883

Electrotechnicien
pour des années de pra
tique, **CHERCHE** p^{re}
Ec. in. X. 469, b. J. 11893

LOCATIONS

DAME seule, cherche
CHARTER
ou **ATTACHEMENT**
à 3 à 5 places, Heusy ou
bas de Boulevarde -
S'ad. M^{re} Lemarchand,
avenue de Sps, 61, Ver
viers, Tél. 102.42, 11890

emplois

AVIS IMPORTANT

Conformément aux dispositions du li
bre V de la Loi de réorientation économi
que du 4 août 1978, dite « anti-cris »,
tous les emplois offerts dans notre ru
brique « Emplois » sont également ac
cessibles aux hommes et aux femmes,
sauf si les travaux proposés ne peuvent
en vertu de la Loi, être indifféremment
effectués par des personnes de l'un ou
l'autre sexe, tel le travail de nuit, les tra
vaux répétés dangereux, insalubres ou
incommodes, etc.

Cinéma PATHÉ

demande pour entrée immédiate
— 1 semaine (sans plein)
— 1 semaine (sans plein)
— 1 chef de salle (le dimanche).
Se présenter, sauf lundi et jeudi, après
16 h., au Cinéma PALACE, rue Jardon.

Secrétaire de direction cherche travail
à domicile. Tél. 087.47.46.34.

MA TELEVISION EST EN PANNÉE
Pas de problème
JE SONNE LE 33.63.03

Boulangerie-Pâtisserie LION, chaussée
de Heusy 207, Verviers, demande ap
prentie(e) et 2^e ouvrier. Tél. 22.40.05.

A v. 22 longue avec lunette. 5.000 F.
Tél. 33.12.04.

ENTRETIEN DES TOMES
trois genres l'an : 400 F.
TVA comprise
HOGGE père et fils
48, rue Ortmans, Verviers.
Tél. 33.74.51 et 9 à 19 heures

S.O.S. luites en tous genres
Ardaisier-Zinguer
se recommande
Nouveaux procédés pour réparations.
Devise gratuite. Nombreuses références.
Réparations chimiques - Toiture.
Tél. : (087) 33.15.97.

Notre service vente engage pour produits ex
clusifs :

2 REPRÉSENTANTS
VENDEURS

Clients existants : drogueries, quincailleries, électriciens.
Secteurs : Lige - Verviers - Huy - Waremme.
Gaines importantes - Trains.
Nécessaire posséder voiture.

Pour rendez-vous : M. 087-33.37.04-33.04.91.
J.D.F. EUROPE

On demande **PORTEUR**
DE JOURNAUX
possédant voiture

pour le samedi après-midi uniquement.
Candidatures aux initiales O 223 bureau du journal.

— Conclusion :

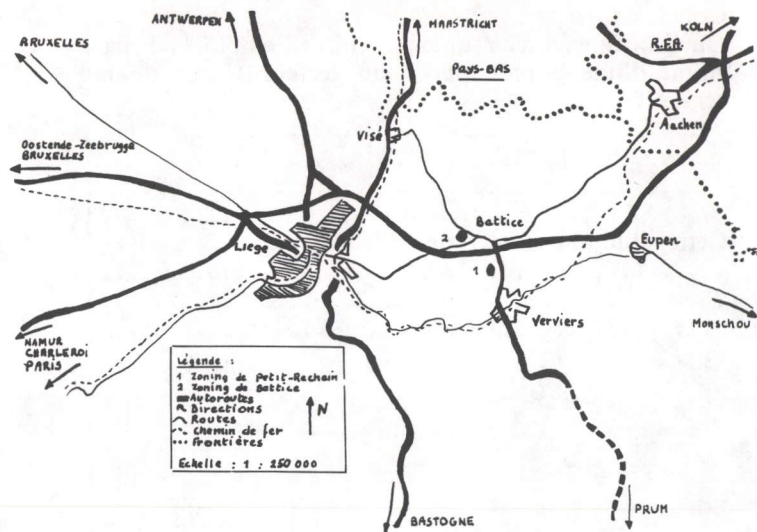
Quelle influence a eu sur le marché de l'emploi la disparition d'une grande partie du secteur textile de la région ?

.....
.....
.....
.....

Cette situation se dégrade-t-elle encore ?

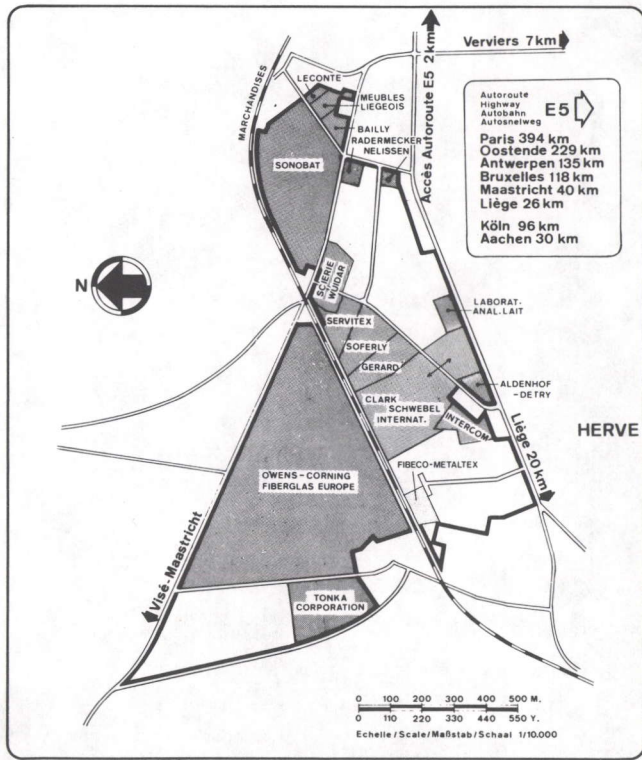
.....
.....
.....
.....

Document 21



Document 22

Zoning
Battice 96 ha.



spi
Société Provinciale d'Industrialisation
14, rue Lonhienne - B. 4000 LIÈGE
Tel. 041-23 99 46 - Telex 41.425 SPI

5. Réorientations

A. « [...] l'ère de la production « de masse » à haute intensité de main-d'œuvre se termine. Les producteurs les plus fûtés l'ont constaté. En remplaçant leurs travailleurs par des machines, ils sont arrivés à maintenir ce qui les intéresse le plus : une production suffisante, des exportations. »

C. FERRANT, *Le textile peut se maintenir en changeant, mais l'emploi n'y augmentera plus*, dans *Le Soir*, p. 2, 23 juin 1978.

B. Le monolithisme des industries verviétoises (secteurs textiles), victime de son statisme et de son inadaptation aux exigences de l'économie mondiale allait provoquer un chômage régional important. En 1961, la Société provinciale d'industrialisation est fondée. Des réorientations économiques se précisent.

Les parcs industriels

- A l'aide du document 21 :
 - Etablissez un inventaire des informations que nous livre cette carte.
 - Combien de parcs industriels trouve-t-on aux alentours de Verviers ?
 - Localisez ces parcs industriels :
 - par rapport à Verviers,
 - par rapport aux routes et autoroutes,
 - par rapport au chemin de fer,
 - par rapport aux autres grandes villes.

(15) Qu'est-ce qu'un parc industriel ?

Diversification de la production

Exemple : le parc de Battice.

- A l'aide du document 22 :
 - Localisez le parc de Battice sur le document 22.
 - Procédez de même à l'aide du document 21.
 - Quelles sont les informations que nous livre le document 22 ?
 - Sélectionnez au sein de ces informations celles qui concernent la localisation des industries.
 - Est-il encore possible de réaliser dans ce parc de nouvelles implantations ? (Nous sommes en 1979).
 - Combien dénombre-t-on de « parcelles » encore inoccupées ?

Document 23

Occupation et main-d'œuvre du parc industriel de Battice

DÉNOMINATION SOCIALE	ACTIVITÉ	CAPITAUX	OUVRIERS	EMPLOYÉS	TOTAL
OWENS CORNING FIBERGLAS EUROPE S.A.	Fabrication de fibre de verre	U.S.A.	800	150	950
CLARK SCHWEBEL	Tissus d'ameublement	U.S.A.	198	45	243
TONKA CORPORATION	Jouets en matière plastique	U.S.A.	6	5	11
MANUFACTURE D'EM- BALLAGE GERARD	Fabrication métallique	Belgique	?	?	?
SONOBAT S.A.	Fabrication de matière plastique	Belgique	120	30	150
CLARKE GRAVELY	Tondeuses, matériel de nettoyage et de dépoussiérage	U.S.A.	30	6	36
SCIERIE WUIDAR	Scierie	Belgique	20	2	22
SERVITEX	Blanchisserie	Belgique	33	2	35

Lucien HURLET, *Le zoning industriel de Petit-Rechain - Chaîneux*
(travail de fin d'études), pp. 31-32, Liège, I.E.S.P., 1979.

Votre documentation

- A l'aide du document 23 :
 - Enoncez les différentes productions des entreprises du parc industriel.
 - Quelle est la nationalité des capitaux alimentant ces entreprises ?
- Synthèse :
 - Comment a évolué le « monolithisme des industries verviétoises » ?
 - Quel est, en cas de crise éventuelle, l'avantage d'une diversification de production, et quelles conséquences cela peut-il avoir sur l'emploi ?
 -
 -
 -
 -
 -

Le problème de l'emploi

- A l'aide du document 23 :
 - Combien dénombrez-vous d'entreprises, d'usines au parc industriel de Battice ?
 - Combien de personnes, ouvriers comme employés, y sont-elles occupées ?
 - Ouvriers :
 - Employés :
- Synthèse :

En sachant que le nombre d'emplois proposés pour l'ensemble des parcs industriels de la région verviétoise est de plus ou moins 2484 (1979) et que le nombre de chômeurs complets est de 6639 (1979) (*Le Jour*, fin mars 1979) :

 - Recherchez si la multiplication des parcs industriels est une solution adéquate à la résolution des problèmes de l'emploi.
 - Qu'en est-il à ce point de vue dans votre région ?
 - Voyez-vous d'autres mesures par lesquelles on pourrait tenter de résoudre ce problème ?
 -
 -
 -
 -
 -
 -
 -
 -
 -
 -
 -
 -

Annexes

Les causes

« Ce qui fit la fortune de Verviers ce ne fut pas seulement le privilège de disposer d'une rivière dont les eaux avaient une qualité exceptionnelle pour le travail de la laine, mais aussi le fait que l'industrie se développe en dehors de l'organisation corporative qui avait mis dans le malaise la draperie urbaine des Flandres, désormais incapable de soutenir la concurrence de nouvelles industries de la campagne, sans doute moins belles de qualités, mais considérablement moins chères. »

A. J. MATHIEUX, *L'industrie drapière au pays de Verviers et au duché de Limbourg*, p. 23, Verviers, S.A.G., 1954.

Les débuts

« La multiplication des fouleries au XV^e siècle décèle la brusque efflorescence que prend, dès ce moment, la draperie verviétoise [...], ces petites usines étaient créées par trois ou quatre drapiers associés, selon qu'elles renfermaient trois ou quatre bacs ou wahais [...]. »

A la fin du XVI^e siècle, les treize fouleries encore en activité étaient entre les mains de deux cent vingt-deux associés qui possédaient le droit de travailler à un bac pendant un certain nombre d'heures conformément à des conventions et à un roulement préalablement arrêté par l'assemblée des associés. Cela nous montre que, dans cette première étape, l'industrie drapière est exercée par un grand nombre d'artisans de fortune modeste, produisant peu de pièces et se chargeant eux-mêmes de débiter leur fabrication soit à Liège [...], soit en Allemagne. »

Bulletin officiel du Touring Club de Belgique, p. 325, 15 juillet 1928.

Le décollage

« Maximilien Henri [...] Prince de Liège [...]. A tous ceux qu'il appartiendra, salut, [savoir] faisons que sur les très humbles instances nous faites et réitérées par notre communauté de Verviers, venant à considérer que ce bourg par la manufacture de laines et autres, s'étant considérablement augmenté et rendu considérable non seulement dans ce pays, mais aussi aux provinces voisines, et que les habitants de ce lieu ont avec beaucoup d'industrie et grand labeur porté leurs trafiques, et que partant il est nécessaire pour la conservation qu'il fut muni de remparts contre les incursions des troupes étrangères et péril de pillages, dont le malheur pourrait en peu de temps ruiner le bonheur du commerce, dès longtemps acquis. Nous avons, avec l'avis des vénérables nobles nos très chers et bien aimés les doyens et chapitres de notre cathédrale, octroyé et accordé, à nos Mayeur,

Echevins, Bourgmestres et toute la communauté de notre dit ban de Verviers, le droit et privilège de ville avec la faculté et le pouvoir de munir, fortifier et renfermer ce bourg [...]. »

Charte de 1651 octroyant le titre de ville au bourg de Verviers, citée par J. S. RENIER, Histoire de l'industrie drapière au Pays de Liège et particulièrement dans l'arrondissement de Verviers depuis le moyen âge jusqu'à nos jours, p. 40, Liège, 1881.

L'artisanat familial

« Un chacun était alors à la fois marchand, manufacturier et ouvrier, parce que les différents ouvrages se faisaient par des personnes de la famille, se prêtant mutuellement la main de voisin à voisin, lorsqu'il s'agissait d'un ouvrage qui ne pouvait se faire par une seule personne, comme pour tisser ou lainer le drap. »

Mémoire du XVIII^e siècle à propos de la naissance de l'industrie drapière à Ensival au XVII^e siècle, extrait de Emile FAIRON, Les industries du Pays de Verviers, Cours d'archéologie et d'histoire de l'art organisés par la Société verviétoise d'archéologie et d'histoire, p. 17, Verviers, 1922.

Localisation des industries

« La ville de Verviers est [jusqu'au milieu du XVII^e siècle] le centre principal de la fabrication ; là résident les marchands qui fréquentent les foires étrangères, reçoivent la laine, la distribuent aux fileurs disséminés dans les campagnes, puis aux tisserands habitant aussi pour la plupart hors ville, surveillent eux-mêmes les dernières opérations des apprêts qui se pratiquent chez eux et dans les fouleries échelonnées le long de la Vesdre, depuis Sommeleville jusqu'à Pepinster. »

A.J. MATHIEUX, *op. cit.*, p. 24.

Naissance du prolétariat et contrôle social

« [...] un grand nombre d'étrangers viennent se fixer à Verviers pour travailler à la draperie et que, sous ce prétexte, des vagabonds, des coureurs et personnes inconnues y tiennent librement domicile, ce qui pourrait devenir dangereux pour la sécurité de la ville. »

Edit du 5 mai 1657, cité par FAIRON, op. cit., p. 20.

La mécanisation de l'industrie

« Les premières machines à filer et carder la laine furent montées à Verviers, en 1799, par William Cockerill, attiré par des fabricants de cette ville. »

Laurent DESCHESNE, *Les industries textiles en Belgique*, dans *Revue des sciences économiques*, p. 5, Liège, avril-juin 1936.

« *La soi-disant révolution industrielle apparaissait ici comme une évolution ; ainsi, le tissage mécanique ne commence vraiment à se répandre que dans la moitié du XIX^e siècle.* »

Ibidem, p. 6.

Le travail à domicile

« *[En 1800] la filature se faisait à la main, à domicile, par des cardeurs et des fileurs, auxquels les fabricants confiaient la laine teinte. C'est dans les longues soirées d'hiver que se filaient les laines : les cultivateurs, à 20 lieues à la ronde, trouvaient dans cette branche d'industrie une ressource précieuse pour leurs femmes et leurs enfants.* »

Louis BIELLEY, *L'industrie drapière à Verviers en 1800*, Entretien donné à l'Assemblée générale du 25 mai 1880, p. 249.

Besoin d'eau et érection du barrage

« *Vers 1779, on avait procédé, en effet, à l'assèchement de certaines parties marécageuses de l'Hertogenwald en même temps qu'on y plantait des essences résineuses. Il faut attribuer à ces entreprises la décadence de la rivière.* »

Jean DESHOUGHES, *La petite histoire de la Gileppe*, p. 9, Verviers, Leens, 1949.

Problèmes sociaux

« *[En 1810] l'introduction de nouvelles machines provoquait des troubles à Eupen et, en 1812, les tondeurs de Verviers se mettaient en grève parce qu'on avait accru leur besoin sans augmenter les salaires. D'autre part, déjà se manifestaient les excès de production propres à la grande industrie.* »

DESCHESNE, *op. cit.*, p. 8.

Moyens de communication

« *[Peu après la révolution belge] le gouvernement s'intéressa à la construction de chemins de fer qu'il fut le premier à établir sur le continent. Gand et Verviers se trouvèrent ainsi de bonne heure reliées à la capitale et à la mer, bientôt à l'Allemagne, puis à la France. Pour l'industrie de la Vesdre, située loin de la mer et dépourvue de toute voie navigable, ce fut un bienfait considérable.* »

Ibidem, p. 10.

Machinisme

« En 1846, dans l'industrie lainière de l'arrondissement de Verviers, on comptait : 108 machines à vapeur, 70 moteurs hydrauliques, 5 manèges à chevaux. »

Ibidem, p. 12.

« En 1833, 1834 et 1835, les nouvelles machines à vapeur installées dans cette industrie comprenaient environ la moitié de toutes celles qu'on établissait dans la province et le tiers de celles du royaume. »

Ibidem, pp. 11-12.

Exode rural

Nombre des ouvriers en 1880 et 1896

COMMUNES RURALES	1880	1896
Baelen	129	28
Battice	65	1
Bilstain	340	168
Charneux	417	52
Stembert	171	150
Thimister	285	43

D'après Albert THONNAR, *L'industrie du tissage de la laine dans le pays de Verviers et dans le Brabant wallon*, dans *Les industries à domicile en Belgique*, vol. 6, p. 63, Bruxelles, Ministère de l'industrie et du travail, 1904.

Vieillessement dans le secteur des métiers de tissage à domicile

« Sur 154 tisserands à domicile habitant Dison, chefs de ménage, on en a trouvé : 3 âgés de plus de 70 ans, 12 âgés de 65 à 70 ans, 28 âgés de 60 à 64 ans, 27 âgés de 55 à 59 ans, soit une proportion de 51,94% âgés de 55 ans et plus. »

Recensement industriel de 1896 (bulletins B), cité par THONNAR, *op. cit.*, p. 65.

Sociologie du mariage

« Nicolas-Joseph Dechène, tisserand, domicilié à Hodimont, veuf de Marie-Catherine Herbrand, et Marie-Françoise Namur, ouvrière de fabrique, domiciliée à Verviers. »

Promesse de mariage du 8 avril 1894, citée dans *Le Jour*, n° 12, p. 3, 12 avril 1894.

Moyens de production

« [A Verviers, au début du siècle, des industries accessoires se développaient ou se multipliaient.] Les usines de construction mécanique fournissaient presque tout l'outillage nécessaire à l'industrie. »

DESCHESNE, *op. cit.*, p. 31.

Place de l'industrie textile dans l'économie du pays

« Trois industries textiles tiennent une place importante dans l'activité économique de la Belgique : celles de la laine, du lin et du coton. Ces industries occupaient, d'après les recensements, 148 000 personnes en 1896, 214 000 en 1910, soit plus du quart de la population industrielle du pays. »

DESCHESNE, *op. cit.*, p. 3.

La crise de 1929

« Dans la vallée de la Vesdre, le total des laines et filés passés par les conditionnements publics de Verviers et de Dison, qui s'était élevé en chiffres ronds à 40 millions de kg en 1928, fléchissait l'année suivante et tombait à 30 millions en 1930. »

Ibidem, p. 35.

Origines de la matière première

« Dès le début de la guerre, la question de possibilité du ravitaillement en laine, — qui provient dans son intégralité de pays d'outre-mer : Australie, Nouvelle-Zélande, Union sud-africaine, Argentine et Uruguay, — s'est posée aux personnes responsables et il a été question immédiatement de prendre contact avec les Français et les Anglais, dont les flottes contrôlaient le passage des navires pouvant nous ravitailler. »

A. PELTZER, Président du Comité central belge de la laine, *L'industrie et le commerce de la laine devant la guerre*, Bruxelles, Imprimerie scientifique et littéraire, 1940.

La main-d'œuvre étrangère

« La région industrielle verviétoise composée de 18 communes comprend 3361 étrangers [...]. Verviers est la seule commune de la région comptant plus de 1000 étrangers parmi ses habitants. Dison vient ensuite avec 419 étrangers. Sur le plan des salariés, les 1369 étrangers groupés dans la région industrielle verviétoise représentent 42,94% du total des salariés étrangers de l'arrondissement de Verviers. »

Le Jour, p. 3, 26 février 1965.

Réorientations

« [...] des dépassements importants par rapport au niveau de 1974 ont pu être réalisés dans les secteurs du peignage de la laine, de tissage de fils artificiels continus, du tapis de laine et de fibres chimiques. »

M. H., *L'industrie textile fait le point. Boni de onze milliards à l'exportation. Bilan 1976*, dans *Le Jour*, 1^{er} avril 1977.

Perspectives

« En Europe occidentale, la consommation des produits textiles s'accroîtra sensiblement dans les prochaines années, comme elle l'a d'ailleurs fait sans interruption au cours de la dernière décennie. C'est ce qui ressort d'études très fouillées dont l'une fait état d'une expansion quantitative d'environ 50% d'ici dix à quinze ans. Ces prévisions sont d'ailleurs confirmées par des constatations ; ainsi, la démocratisation de la mode et la multiplication des saisons stimulent les achats vestimentaires, tandis que le tapis a cessé d'être un luxe et que le textile fait une percée spectaculaire dans les revêtements muraux. »

Ibidem.

La concurrence étrangère

« [...] le travail textile simple, réalisé dans des pays à niveau de vie incomparable à celui de nos contrées, doit forcément supplanter, à terme, la même production réalisée chez nous. C'est la suite logique de la redistribution internationale du travail. [...] En Italie, notamment, certaines régions sont connues pour la fabrication artisanale et clandestine de bas, dispersés ensuite dans toute l'Europe, à des prix et quantités défiant toute concurrence. »

Catherine FERRANT, *Le textile peut se maintenir en changeant mais l'emploi n'y augmentera plus*, dans *Le Soir*, p. 2, 26 mars 1978.

La crise actuelle

« Chacun(e) d'entre vous connaît les difficultés des entreprises de la région. Pour mémoire des dossiers extrêmement urgents sont en attente d'une décision de la part des affaires économiques, puisque le textile a été déclaré de compétence nationale.

Les sociétés S.B.P., Martin Frères, Hart, Solaver, Tiquet Wéry, représentant à elles seules plus de mille emplois, sont directement menacées. Depuis 1964 à 1978, l'emploi textile régional est passé de 11.049 travailleurs ouvriers et employés à 3.388 emplois !

Il n'y a pas, autour de cette situation, d'emplois disponibles dans la région, parce qu'il n'a été à aucun moment prévu des emplois de reconversion. Cela signifie que vous serez, dès demain, directement concernés et vous vous retrouverez chômeurs(euses) complets(es).

S'IL N'Y A PAS DE NOTRE PART UNE RÉACTION RAPIDE POUR TENTER DE SOLUTIONNER GLOBALEMENT CES PROBLÈMES, Verviers Cité Lainière sera demain Cité Déserte.

L'avenir des travailleurs(euses) et de nos enfants est sérieusement hypothéqué. Dans ce cadre, il a été décidé, au niveau de l'entreprise Martin Frères, d'entamer une grève de la faim. Pourquoi ce type d'action ? Le plan Claes prévoit 20 milliards d'aide au textile national en cinq ans et les Wallons en veulent leur part, qui représente 20% du montant de la somme. Cela signifie une répartition de la manière suivante :

<i>pour 1981 :</i>	<i>7,7 milliards</i>
<i>1982 :</i>	<i>6,5</i>
<i>1983 :</i>	<i>3,3</i>
<i>1984 :</i>	<i>2,7</i>
<i>1985 :</i>	<i>1,7</i>
	<i>21,9 milliards</i>

Il est donc possible, pour 1981, au niveau wallon, de dégager environ 1 milliard et demi pour l'année en cours. Les délégués de Martin Frères qui ont accepté de continuer la lutte, par des moyens pacifiques en se faisant violence à eux-mêmes veulent manifester la volonté des travailleurs(euses) de la région. »

Tract diffusé par la Centrale chrétienne du textile,
Régionale de Verviers, janvier 1981.

A. DUMOULIN, Verviers,
D. FRAIKIN, Verviers,
L. HURLET, Dolhain,
J. PAUQUE, Ensival.

CONSIDÉRATIONS RELATIVES À L'ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES CONFIEES À L'HISTORIEN PAR LES PROGRAMMES ACTUELS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE BELGE

En octobre 1980, un stage pédagogique a réuni les inspecteurs d'histoire et des professeurs de l'enseignement secondaire au domaine du Rond-Chêne à Esneux. Des commissions ont été constituées et ont examiné un certain nombre de problèmes rencontrés par les professeurs dans l'application des programmes et dans la méthodologie propre aux cours confiés aux historiens. Les différents groupes de travail se sont chacun intéressés à un degré particulier de l'enseignement secondaire (premier degré, 12-14 ans ; deuxième degré, 14-16 ans ; troisième degré, 16-18 ans). Selon le niveau d'études auquel ils ont consacré leurs travaux, les problèmes discutés ont varié mais, de manière générale, ils ont traité de l'interprétation des programmes (Histoire, Education à la vie sociale, Sciences sociales, Formation humaine, sociale et familiale, Sciences humaines), de la définition du programme des options, de la préparation des leçons, des méthodes, du matériel didactique, du travail de groupe, de l'évaluation continue, des objectifs. A l'issue des travaux, des rapports ont été présentés. Nous proposons ici une synthèse de ces rapports.

PREMIER DEGRÉ (12-14 ANS)

L'intégration des cours : « Histoire » et « Education à la vie sociale »

Afin de réaliser une intégration cohérente et harmonieuse des deux cours (*Histoire* et *Education à la vie sociale*), les considérations suivantes devraient servir de guide :

1. Il est indispensable, conformément à la circulaire du 29 juillet 1980, d'attribuer les deux périodes hebdomadaires consacrées aux cours précités au professeur d'histoire ; en effet, les deux cours se complètent, seules l'approche des problèmes et la démarche intellectuelle diffèrent. Toutefois si la période *Education à la vie sociale* est attribuée à un autre professeur d'histoire ou à un professeur d'une autre discipline, une coordination étroite est indispensable entre les deux titulaires, — les impératifs du cours d'histoire constituant alors la ligne directrice de cette coordination.

2. Il ne s'agit pas de consacrer invariablement chaque semaine une période à un cours et la seconde partie à l'autre branche. La ventilation de la matière entre les deux disciplines peut se faire sur plusieurs semaines au besoin mais elle doit apparaître nécessairement dans le plan de travail préalablement établi et dans le cahier des matières vues.
3. L'angle sous lequel les matières sont traitées peut varier : ou l'aspect économique et social d'un problème contemporain est éclairé par l'évolution historique, ou l'histoire fait appel aux notions socio-économiques développées, au moment où le besoin s'en fait sentir.
4. L'analyse des objectifs à poursuivre démontre que la période consacrée à l'éducation sociale permet d'alléger le programme d'histoire, — notamment de deuxième année, — et constitue de ce fait un gain de temps appréciable et une motivation pour les élèves.
5. Un plan d'intégration des deux cours doit absolument être établi dès le début de l'année scolaire.
6. La coordination verticale s'avère indispensable. Elle permet de préciser pour les première et deuxième années les notions de base utiles aux cours des années suivantes.

Exemples d'intégration

Lors de l'étude du budget d'une famille d'aujourd'hui (*Education à la vie sociale*), le professeur d'histoire peut proposer à ses élèves l'examen du budget des grands-parents (approche de la chronologie), étudier avec eux l'évolution du niveau de vie d'un ouvrier du XIX^e siècle, d'un paysan du XVII^e siècle.

A partir de la visite d'une entreprise (*Education à la vie sociale*), on peut aborder les conditions de travail au XX^e siècle et traiter ensuite de la condition ouvrière au XIX^e siècle ; ou encore étudier le milieu urbain comparé au milieu rural (*Education à la vie sociale*) dans leurs évolutions (*Histoire*).

Organisation pratique

1. Les élèves posséderont un classeur unique pour les deux cours. Une table des matières en deux colonnes établira la part de la matière étudiée dans chacune des deux disciplines. Un signe conventionnel différenciera les feuilles d'histoire de celles de l'éducation à la vie sociale ; elles ne seront pas séparées dans le classeur.
2. Dans le bulletin des élèves, une appréciation distincte sera notée par discipline.
3. Dans le journal de classe de l'élève comme dans celui du professeur, la matière sera notée sous l'intitulé *Histoire + Education à la vie sociale (H.E.V.S.)*.
4. La cahier des matières vues du professeur sera présenté en deux colonnes, l'une réservée aux problèmes étudiés en *Histoire*, l'autre consacrée aux aspects abordés en *Education à la vie sociale*. Certaines séquences de leçons apparaîtront dans les deux colonnes si elles sont communes aux deux disciplines.

Le programme de la première B (classe d'accueil) et de l'enseignement professionnel

En classe d'accueil et dans l'enseignement professionnel, les différences importantes de motivations, de niveaux intellectuels, d'âges au sein d'une même classe imposent une méthodologie axée sur le concret. Il paraît indispensable :

- de réduire les normes de population des classes et de ne pas dépasser le nombre de douze élèves par classe ;
- de repenser la répartition des périodes horaires car retenir l'attention des élèves de ce type d'enseignement pendant plus de vingt minutes est très difficile ;
- de ne pas trop s'attarder à l'étude d'un même problème car l'intérêt des élèves s'émousse rapidement (trois périodes pour l'étude d'un problème semblent constituer un maximum).

Priorité doit être donnée au concret. Il faut intéresser et motiver les élèves, leur donner envie de participer aux cours généraux où, souvent, ils se révèlent assez faibles, les stimuler. Si des documents textuels sont utilisés, ceux-ci doivent être simples et courts, lus en classe par le professeur. Il faut permettre aux plus jeunes élèves de coller de la « documentation » dans leur classeur et apprécier celle-ci. L'actualité doit constituer le point de départ pour aborder des problèmes plus généraux avec des élèves plus âgés, mais ici encore, il faut rester concret. Lors des discussions en classe, le professeur doit diriger les débats. De petites enquêtes peuvent être réalisées par les élèves.

Exemples de la manière d'aborder l'étude de certains problèmes

Le problème du pétrole : comment faire pour économiser l'énergie dans la maison ?

La commune : les élèves peuvent sortir, avec un questionnaire simple, dans le quartier où se situe l'école ; en classe, ils auront situé celui-ci sur un plan ; une brève évolution historique basée sur quelques documents aura été retracée ; éventuellement, une petite enquête peut être réalisée par les élèves.

L'option « socio-économique » en deuxième année

Etant donné que trois professeurs sont chargés des cours (*Histoire, Géographie, Sciences économiques*) constituant cette option, la coordination entre eux s'avère indispensable. Comme le précise le programme, il est nécessaire de partir d'éléments concrets, d'étudier les phénomènes de manière simple, de choisir des exemples dans l'environnement local ou régional.

Exemples d'exploitation

1. Une entreprise agricole. La visite d'une ferme, — visite préparée en classe, — sera effectuée par les élèves munis d'un questionnaire. Celui-ci comprendra des questions intéressant le professeur d'histoire, celui de géographie, celui de sciences économiques. Il abordera par exemple les notions suivantes : évolution du cheptel, genre de cultures, rendement, machines, coût, financement,

budget, etc. A partir de l'exploitation de cette visite à la ferme, de documents iconographiques et autres, l'étude, — hier et aujourd'hui, — portera sur :

- le genre de vie dans les villages de la région ;
- l'habitat et les différentes catégories sociales ;
- la vie féminine ;
- la main-d'œuvre agricole (importance numérique, mobilité) ;
- les horaires de travail, les temps libres ;
- le budget.

2. Une entreprise industrielle. La visite d'une usine se réalisera dans les mêmes conditions que celle de la ferme (questionnaire, coordination entre les trois cours). A partir de cette visite, on pourra étudier l'évolution du machinisme et les incidences sur la région :

- l'implantation de l'habitat ;
- la création des lignes de chemin de fer, de tramways ;
- les problèmes du prolétariat ;
- le budget de l'ouvrier ;
- les luttes sociales et les acquis sociaux ;
- la recherche des marchés.

La préparation de la séquence d'enseignement

La préparation se pense et se réalise de manière globale pour tout un problème et non par période de cours. Le professeur s'interroge d'abord sur les objectifs à atteindre ; il les détermine et les énumère avec précision, du triple point de vue de la matière, du savoir-faire, du savoir-être. Le professeur prépare les documents de base (avec références complètes), éventuellement aménagés de manière judicieuse s'il s'agit de documents textuels. Pour chacun des documents, le professeur construit une exploitation suivant une grille d'analyse des documents (cfr *Annexes*), grille adaptée au niveau de la classe. La synthèse à faire réaliser découlera directement de l'analyse des documents. Le professeur établira également dans sa préparation une bibliographie complète par problème abordé, la liste des termes de vocabulaire à faire acquérir par les élèves et, à la rigueur, des exercices prévus pour le contrôle des opérations mentales.

La conception du classeur des élèves

Bien que certains préconisent l'utilisation du cahier en première année, afin que les élèves n'égarer pas les feuilles, le classeur, de dimension standard, semble être un bon outil de travail parce qu'il permet aux élèves de classer les feuillets selon des ordres différents, d'en retirer ou d'en ajouter. Le classeur contiendra notamment, outre les documents et les synthèses, une grille d'analyse des documents, un répertoire alphabétique, des lignes du temps.

Il est indispensable que les élèves soient amenés à considérer leur classeur comme un outil de travail à utiliser pendant plusieurs années. En effet, les lignes du temps et le répertoire seront consultés et continués dans les années ultérieures, des textes seront également réutilisés. Le plus grand soin présidera évidemment à sa confection et à son utilisation.

La ligne du temps de l'élève

Plusieurs lignes du temps, construites selon des échelles différentes, seront utilisées par les élèves. Citons par exemple :

- une ligne du temps de la préhistoire à nos jours ;
- des lignes du temps, — projections de certains « temps forts » (les progrès dans le domaine agricole du XI^e siècle au XIII^e siècle, par exemple).

De toute manière, les lignes du temps doivent rester maniables dans l'espace restreint dont dispose l'élève ; leur largeur doit permettre de faire apparaître quatre problèmes, — sujets d'étude de l'année, — par des subdivisions horizontales. Leur maniement continuél fera acquérir par l'élève la notion du temps, point faible de l'enseignement de l'histoire à l'heure actuelle. Leur lecture peut servir de base à un contrôle.

L'aménagement de la classe d'histoire

La classe d'histoire doit être équipée :

- d'une ligne du temps murale (un rouleau de papier à tapisser peut convenir) : elle peut rester muette et ne servir qu'aux exercices ou elle peut faire apparaître des faits et des documents iconographiques ; dans ce dernier cas, sa présence continuelle sous les yeux des élèves leur inculquera petit à petit la notion de durée ;
- un planisphère muet, plastifié ou caoutchouté, permettant des inscriptions à la craie ;
- un nombre suffisant d'atlas d'histoire ;
- un nombre suffisant d'atlas de géographie ;
- un nombre suffisant de dictionnaires ;
- du matériel de projection ;
- une bibliothèque d'histoire qui pourrait être constituée de vieilles éditions traînant dans les services de prêt des livres des écoles, à défaut de livres récents.

Le travail de groupe

Certains élèves de première année ont acquis des habitudes de travail de groupe à l'école primaire. Le moment choisi pour inaugurer cette méthode de travail variera donc selon les classes, mais les élèves devront d'abord avoir acquis une certaine maîtrise des techniques de travail⁽¹⁾. Le travail de groupe s'effectuera par petits groupes (trois élèves) et seulement pour des matières qui s'y prêtent réellement. Le travail en équipe doit être minuté par le professeur et par les élèves, de manière à permettre, si possible avant la fin de la période de cours, soit la présentation du travail réalisé par les responsables des groupes, soit la synthèse générale des travaux des différentes équipes. En effet, reporter cette présentation à une autre période de cours peut décevoir les élèves car cela ne valorise pas

(1) Mais pourquoi ne pourraient-ils acquérir ces techniques par le travail en groupe ? (N.D.L.R.).

l'effort et le travail accompli ; cela peut également amoindrir l'intérêt pour la matière traitée. Les deux périodes de cours de première année devraient être jumelées mais certains membres de la commission préfèrent qu'elles soient séparées. Il est bien entendu que les outils de travail doivent être en nombre suffisant pour permettre à chaque groupe de mener sa tâche à bien.

L'évaluation continue des élèves

N'importe quelle tranche de matière⁽²⁾ peut faire l'objet d'un contrôle ; ce dernier ne doit donc pas être considéré comme quelque chose d'exceptionnel, puisque les méthodes d'interrogation utilisées sont similaires à celles que l'on emploie en classe tout au long de l'année. Le contrôle peut donc devenir un moyen de travail et d'étude.

Le problème des répétitions de certains points de la matière

Les participants ont exprimé leur crainte de lasser les élèves en étudiant les mêmes problèmes à différents niveaux et dans différentes disciplines. Ils ont cité comme exemple l'étude de la condition ouvrière en première année dans le cadre du cours *Education à la vie sociale*, en deuxième année dans *L'homme vit en société*, problème prévu au cours d'*Histoire*, dans le cours *Option socio-économique*, en troisième année dans l'option *Sciences sociales*. C'est pour éviter ce problème que s'avèrent indispensables les coordinations horizontale et verticale, car un même problème peut être abordé plusieurs fois en tenant compte de l'âge (maturité), du niveau des connaissances, des centres d'intérêt des élèves. Au cours d'*Education à la vie sociale*, le professeur constate les faits, ébauche éventuellement des solutions ; en deuxième année, sur la base des constatations effectuées en première année, il approfondit la matière à partir de documents plus complexes pouvant déboucher sur des implications plus élaborées (lutte des classes, syndicalisme, etc.). Si le professeur a pris la précaution d'identifier les objectifs de ses cours, s'il connaît les matières traitées lors des années antérieures, il ne risque pas de refaire le même cours.

DEUXIÈME DEGRÉ (14-16 ANS)

Les objectifs

En aucun cas, on ne perdra de vue le développement des savoir-faire et savoir-être des élèves et notamment :

- le développement de l'esprit d'initiative ;
- l'apprentissage de l'organisation du travail de groupe ;

(2) Aux tranches de matière, il est indispensable d'ajouter les comportements intellectuels (savoir-faire) (N.D.L.R.).

- l'appréhension du maniement du matériel audio-visuel ;
- l'initiation à l'étude de documents écrits et iconographiques.

Pour atteindre ces objectifs, les méthodes doivent être variées et les documents analysés en adéquation avec l'objet du travail et le niveau de maturation des élèves.

Le programme de troisième année d'enseignement général de transition (« Histoire », formation commune)

Traitement de la matière

La matière à traiter en troisième année couvre une période s'étendant de la préhistoire au XVIII^e siècle. Le calendrier de travail pourrait être conçu comme suit : septembre : préhistoire, Egypte ; octobre : Egypte, Grèce ; novembre : Grèce, Rome ; décembre : Rome, sociétés nomades ; de janvier à mars : sociétés féodales et urbaines en parallèle ; avril et mai : Renaissance, prémices de la révolution française.

Méthodes

Le travail de groupe

1. Le travail de groupe ne doit pas être utilisé de manière systématique.
2. Le nombre d'élèves par classe ne doit pas être trop élevé de manière à pouvoir organiser des travaux de groupe qui soient productifs.
3. Le professeur doit jouer le rôle d'animateur des différentes équipes.
4. Les groupes constitués peuvent être composés en alternant les élèves de manière à arriver à composer des groupes homogènes.
5. Le professeur et/ou les élèves préciseront les acquis antérieurs et les dates-clés en utilisant par exemple la frise chronologique.
6. Les titres des documents étudiés seront reportés sur la ligne du temps ainsi que l'époque des faits qu'ils rapportent et l'époque où les auteurs les ont produits.
7. Les documents seront localisés dans l'espace.
8. Le travail de groupe, qui peut être préparé éventuellement à domicile (vocabulaire, lecture des documents), sera très court au début de sa mise en œuvre (cinq minutes) et consistera à fournir des réponses concises aux questions portant sur les documents. Par la suite, des grilles d'exploitation seront utilisées (cfr document en annexe).
9. La synthèse sera réalisée avec le professeur (cfr un exemple de méthodologie de l'utilisation des documents et d'un schéma d'exploitation de ceux-ci en annexe).

La documentation personnelle de l'élève

La recherche de documents est un acte productif et personnel de l'élève. Il conviendrait d'en choisir un par rubrique étudiée. Celui-ci serait noté par le professeur. L'élève devrait le présenter de manière très rigoureuse ; il l'identifierait obligatoirement en inscrivant : le numéro du document ; le nom et la classe de l'élève ; la période historique (date et siècle) à laquelle le document se rapporte ;

la localisation dans l'espace (pays, région, ville,...) ; le type de document (temple, statue, peinture,...) ; le nom de l'auteur (exemple : Praxitèle) ; la provenance du document (titre de la revue, de la publication, page, lieu d'édition, date,...).

L'utilisation des documents écrits

Une mauvaise lecture des documents dérouté les élèves et les écarte de leur compréhension. Aussi, les documents seront-ils lus de préférence par le professeur ou, pour varier, seront-ils enregistrés à domicile par des élèves, par des groupes de personnes.

Les élèves relèvent les faits rapportés par les documents. Un schéma d'exploitation prévoyant des réponses précises doit être prévu. On pourrait même indiquer le nombre de réponses attendues, les numéroter. Le travail peut s'effectuer soit individuellement, soit en groupe.

La projection de diapositives, de films

Des diapositives commerciales adaptées au contenu des cours sont difficiles à trouver. Il s'avère donc nécessaire que les professeurs d'histoire les produisent eux-mêmes.

Le film peut constituer un moyen didactique important ; il peut servir soit de motivation soit de complément à l'élaboration d'une synthèse. Il peut être suivi d'un débat après projection complète du film ou des interruptions de la projection peuvent être prévues permettant ainsi des analyses partielles. Pour que l'exploitation du film soit rentable, une préparation des élèves à sa vision est requise. Certains problèmes se posent quant à l'emploi de ce matériel didactique : longueur variable des films, difficultés d'obtention du matériel... Une standardisation du matériel filmique ainsi qu'une grille d'interprétation permettraient une utilisation optimale.

La visite de musées, d'expositions

Un questionnaire précis à compléter par les élèves doit être prévu. Il est préférable de limiter la durée de la visite (une heure, une heure trente maximum) ainsi que le choix des pièces à observer. Il faut donner à l'élève l'envie de retourner au musée et non l'en dégoûter ! Les participants insistent sur la valeur éducative de telles activités en dehors des murs de l'école.

L'évaluation

Peuvent être envisagés pour contrôler les connaissances, les savoir-faire et les savoir-être des élèves par exemple : le compte rendu des cours (attention et esprit de synthèse) ; l'interrogation-bilan des connaissances ; les exercices oraux d'analyse (compréhension, esprit critique). L'élève doit être averti de l'esprit dans lequel le contrôle sera effectué.

Sont observées les difficultés d'évaluation suivantes : subjectivité de l'évaluation par manque de connaissance de l'élève (petit nombre de périodes

hebdomadaires et grand nombre d'élèves) ; difficulté de juger, pour un même travail, les connaissances, la compréhension et l'utilisation de l'acquis pour établir la note de synthèse : quelles sont les notes prioritaires ? ; manque d'uniformité de la valeur des appréciations dans les différents établissements.

Le programme de troisième année d'enseignement général de transition (« Sciences sociales », option de base)

« Sciences sociales » (deux périodes)

Comme les options *Sciences sociales* et *Sciences économiques* ont été scindées, le programme de sciences sociales sera ventilé de la manière suivante : notions d'anthropologie, de sociologie et de politique réparties sur les deux années du deuxième degré de transition en insistant sur l'aspect évolutif et historique des problèmes.

« Histoire » (une période)

Il conviendrait de développer le programme de formation commune dans une optique plus sociale et d'approfondir sur le plan historique les notions abordées au cours de *Sciences sociales*. La coordination entre les professeurs d'histoire et de sciences sociales doit être effectuée.

Le programme de quatrième année d'enseignement général de transition (« Histoire », formation commune)

Traitement de la matière

L'étude des sociétés industrielles devrait être terminée au mois de janvier. Deux trimestres pourront alors être consacrés à l'étude du monde actuel.

Méthodes

Le savoir-faire des élèves devra être développé. Les élèves devront être amenés à rédiger eux-mêmes une synthèse globale à la suite de l'étude, en groupe par exemple, de divers documents. Le travail peut s'effectuer par séquence de deux périodes consécutives. En effet, la mise en place du matériel, les difficultés éventuelles de compréhension de documents plus complexes à ce niveau laissent parfois peu de temps pour le travail effectif. Certaines préparations peuvent être réalisées à domicile.

Le programme des troisième et quatrième années d'enseignement technique de qualification (« Sciences humaines », formation commune)

Les problèmes à envisager peuvent s'inspirer du programme provisoire de *Formation humaine, sociale et familiale*⁽³⁾ des sections professionnelles. Exemples de problèmes à développer : l'influence du milieu social sur les individus

(3) Voir ci-après.

(urbanisation, *mass media*, violence...) ; la condition féminine étudiée sur les plans démographique, politique, juridique (en Belgique, en U.R.S.S., dans les pays du tiers monde, par exemple) ; les techniques d'information ; les immigrés (dans le temps et dans l'espace) ; le racisme ; de la région à l'Europe.

On veillera à établir la coordination avec le professeur de deuxième année du premier degré.

Le programme des troisième et quatrième années d'enseignement professionnel (« Formation humaine, sociale et familiale », formation commune)

Les indications du programme font appel à des notions fort abstraites, pensent certains, et ne semblent guère tenir compte des motivations des élèves. Le professeur veillera donc à rendre les matières traitées accessibles aux élèves.

Au point de vue méthodologique, il faut absolument adapter le cours au niveau des élèves et tenir compte des lacunes à combler en matière de vocabulaire et d'expression. On introduira les notions abstraites par la projection de films par exemple ou en utilisant des moyens qui « accrochent » les élèves. On pourrait aussi inviter en classe un adulte qui ferait part de son expérience. A partir de là, on pourrait aborder le problème des lois, des syndicats, des contrats, etc. On emploiera plutôt le ton de la conversation que le ton discursif. On attirera l'attention des élèves sur les journaux, la télévision. On démontrera les mécanismes des moyens d'information et on tentera de développer l'esprit critique des élèves. Il importe aussi de valoriser ces derniers et de leur permettre d'aborder des sujets de formation générale. Les répétitions sont toujours utiles tant au niveau des notions à faire acquérir que des termes de vocabulaire. Un cours stencilé et bien présenté stimule les élèves. L'acquisition de notions de civisme ne sera pas négligée. Plus que d'autres, les élèves des sections professionnelles sont confrontés rapidement avec la vie de citoyen impliquant droits et devoirs. Le travail de groupe semble difficilement réalisable dans les classes de plus de vingt-cinq élèves.

TROISIÈME DEGRÉ (16-18 ANS)

Les objectifs

Les professeurs du troisième degré veilleront à développer les objectifs poursuivis pendant les années précédentes et à parfaire la formation sociale et culturelle des citoyens de demain. Dans cet esprit, ils veilleront en particulier à :

- approfondir et compléter la connaissance du monde contemporain en replaçant les faits dans leur contexte évolutif et spatial ;
- inciter à la recherche personnelle de documents permettant de cerner un problème historique ou actuel ;
- former le sens critique ;

- insister sur le caractère relatif des choses et développer l'esprit de tolérance en faisant admettre le droit à la différence ;
- développer l'esprit de synthèse ;
- amener les jeunes à formuler clairement une opinion cohérente et à l'étayer d'arguments valables.

Le programme (« Histoire ») et les méthodes

Le programme tel qu'il est présenté sous l'intitulé *Histoire de notre temps*, c'est-à-dire du XX^e siècle, laisse une grande liberté au professeur. Les sujets sont présentés de manière diachronique : cette présentation des problèmes peut être respectée tout comme un autre type de structure, par exemple synchronique, peut être adopté. L'élaboration du plan de travail doit tenir compte de la matière étudiée les années précédentes, des intérêts des élèves, de l'actualité et des objectifs particuliers au degré de détermination. Pour favoriser la participation des élèves, il est suggéré de faire appel à leur travail personnel dès l'élaboration du plan de travail et de répartir les sujets d'étude entre les élèves. L'analyse de documents peut être préparée à domicile. Certains travaux peuvent faire l'objet d'exposés des élèves. Afin de développer l'esprit de synthèse et l'esprit critique, à la fin de chaque séquence de leçon ou d'une séquence de leçon, le professeur peut confier la rédaction d'un compte rendu à un ou à plusieurs élèves et en corriger le contenu. Il pourra ainsi déterminer si les élèves sont capables de distinguer l'essentiel de l'accessoire parmi les informations traitées, s'ils ont compris ces dernières, s'ils ont pu tirer parti des éventuelles contradictions et des divergences apparues au cours du débat.

Pour décloisonner la matière et l'enrichir, il convient d'établir une coordination avec les autres disciplines de sciences humaines et avec les cours optionnels. Ainsi :

- les cours à option assurés par des professeurs d'histoire devront servir à l'élaboration de synthèses et de travaux à présenter au cours de formation commune par les élèves qui suivent les cours à option ;
- une ligne du temps divisée en grandes rubriques reprenant les principales structures socio-économiques et culturelles du monde pourrait être annotée par les élèves avec les données récoltées non seulement au cours d'histoire mais dans les disciplines de sciences humaines connexes.

QUELQUES INFORMATIONS UTILES

Documents écrits et iconographiques

1. Dans les collections suivantes, sont publiés des documents écrits et/ou iconographiques (à titre exemplatif et non exhaustif) : *Recueils de textes d'histoire*, sous la direction de L. GOTHIER et A. TROUX, Liège, Dessain, 1961-1969 ;

COLLABORATEURS DU CENTRE DE LA PÉDAGOGIE DE L'HISTOIRE, coll. « Formation historique », 10 vol., Liège, Sciences et lettres, 1971-1979 ; F. HAYT, *Formation historique*, 4 vol., Namur, Wesmael-Charlier, 1967-1968 ; *Documents d'histoire vivante*, 7 vol., Paris, Editions sociales, 1968 ; Th. MAES et R. VAN SANTBERGEN e.a., *Documents d'histoire de Belgique*, 2 vol., Bruxelles, Ministère des Affaires étrangères, 1978.

2. De nombreux éditeurs français publient des collections d'ouvrages comportant des textes très intéressants. Il s'agit des collections « U », « U2 », « Dossiers Sciences humaines », « Kiosque », Paris, Colin ; « Archives », Paris, Julliard ; « Questions d'histoire », Paris, Flammarion ; « Thémis », Paris, Presses universitaires de France ; « Points », Paris, Seuil ; « Petite collection Maspero », Paris, Maspero ; etc.
3. Diverses revues d'histoire (locales ou régionales) publient parfois des documents très utiles. Une liste récente vient d'être publiée par A. d'HAENENS et C. PINSON, *Les sociétés d'histoire et d'archéologie de la communauté Wallonie-Bruxelles*, Namur, C.A.C.E.F., juin-septembre 1980 (C.A.C.E.F., rue des Brasseurs 175, 5000 Namur).
4. Le *Bulletin des enquêtes du Musée de la vie wallonne* (13 volumes) concerne tout le territoire wallon ; le Centre de documentation d'histoire de Mariemont publie des dossiers.
5. Les *Dossiers* et le *Courrier hebdomadaire* du C.R.I.S.P. sont très utiles pour les problèmes politiques et sociaux belges (C.R.I.S.P., rue du Congrès 35, 1000 Bruxelles).
6. La documentation française à Paris joint un bon choix de textes à ses dossiers de *La documentation photographique* (La documentation française, rue Henri Barbusse 124, 93308-Aubervilliers).
7. La collection « Textes et documents pour la classe », Paris, Institut national de Recherche et de Documentation pédagogiques, publie des dossiers documentaires.
8. Les *Dossiers et documents* du *Monde* publient chaque mois un numéro double (2 × 4 pages) sur deux sujets d'actualité. Les textes sont extraits du quotidien *Le Monde*.
9. *Actualquarto*, Loverval publie des extraits de presse sur des sujets d'actualité (*Actualquarto*, A.P.E.D.A.C., allée des Bouleaux 20, 6280 Gerpinnes).
10. Chaque année un bilan de la situation du monde est établi au point de vue économique par *Atlas-éco* publié par *Le Nouvel Observateur* et par *L'année économique et sociale* publiée par *Le Monde*.
11. Plusieurs quotidiens et hebdomadaires belges publient des dossiers utiles aux élèves de l'enseignement secondaire. Citons entre autres : *La Cité*, *Le Soir*, *La Wallonie*, *Pourquoi pas ?*, etc.
12. Des mensuels spécialisés donnent parfois une documentation utilisable dans les cours d'histoire. Par exemple, *Archeologia*, *Les dossiers de l'archéologie*, *L'histoire*, *Alpha*, etc.

13. Les livres-cassettes des éditions Artis-Historia et du C.A.C.E.F. contiennent une documentation utile plutôt pour le cycle inférieur.
14. Le *Courrier de l'Unesco*, le *Bulletin du Crédit communal de Belgique* (gratuit), les *Cahiers de Clio. Sciences de l'homme et de son environnement*, Bruxelles-Liège, Centre de la Pédagogie de l'Histoire et des Sciences de l'Homme, les dossiers documentaires de divers Centres de documentation d'histoire, Mons, Centre technique de Mons, les publications de la Commission des Communautés européennes, — *Trente jours d'Europe, Dossiers pédagogiques, Eurinfo...*, — etc. donnent à des degrés divers une bonne documentation.
15. Les archives communales peuvent parfois être facilement utilisées : des photocopies de documents peuvent être obtenues concernant les mouvements de population, les résultats d'élections, les registres de population, de délibération, etc.

Films - Emissions de télévision - Muséobus - Musée-valises

1. Pour obtenir le prêt de films, s'adresser au Service des auxiliaires de l'enseignement, rue de Stassart 43, 1040 Bruxelles - Tél. : 02/511.59.80 ou 89 le lundi de 9 à 11 heures.
2. Pour obtenir des émissions de télévision magnétoscopées, s'adresser à C.T.V., rue des Nerviens 3, 1040 Bruxelles, Tél. : 02/733.68.18. Il est possible de louer des cassettes préenregistrées ou d'y faire imprimer les cassettes de l'école. Les programmes, très variés, ont été enregistrés d'après des programmes diffusés par diverses chaînes de télévision.
3. Pour obtenir le passage du Muséo-bus et des Musées-valises, s'adresser au Ministère de la Culture française, rue de Cortenbergh 158, 1040 Bruxelles.

Programmes des cours

COURS	PROGRAMMES
PREMIER DEGRÉ	
Formation commune : Etude du milieu naturel et humain :	
— Histoire	315/55/2 + 7/4851
— Education à la vie sociale	315/55/2 + 7/4972
Option de base socio-économique	315/34

DEUXIÈME DEGRÉ	
<i>Enseignement de transition</i> Formation commune : Sciences humaines : — Histoire (y compris la formation sociale et la formation économique) Options simples : — Sciences sociales — Sciences humaines	315/54 315/53 + 7/4832 315/54
<i>Enseignement technique de qualification</i> Formation commune : Sciences humaines Option : Compléments de sciences humaines	7/4387 + 7/4971 7/4387 + 7/4971
<i>Enseignement professionnel</i> Formation commune : — Formation humaine, sociale et familiale — Questions d'actualité	7/4971 7/4386
TROISIÈME DEGRÉ	
<i>Enseignement de transition</i> Formation commune : Sciences humaines : — Histoire (y compris la formation sociale et la formation économique) Options simples : — Histoire — Sciences sociales — Sciences humaines	7/2982 + 7/3006 7/2982 7/2982 + 7/3006 7/2982 + 7/3006
<i>Enseignement technique de qualification</i> Formation commune : Sciences humaines : — Histoire	7/2982 + 7/4971
<i>Enseignement professionnel</i> — Formation commune : — Formation humaine, sociale et familiale — Questions d'actualité	7/4971 7/2982

Ces programmes peuvent être obtenus au Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française - Organisation des Études — Structures, programmes, méthodes et documentation pédagogique (Service des ventes des publications), rue du Méiboom 18, à 1000 Bruxelles.

Synthèse des rapports des commissions réalisée par
Denise DENBLYDEN-LAMBRETTE.

Grilles d'analyse des documents

Premier exemple

RUBRIQUE : CHAPITRE :

N°	Nature	Localisation		Auteur				Contenu : analyse et résumé							
		Espace	Temps	Nom Naissance Décès	Profession	Contemporain	Témoin	Impliqué	Compétent	Emploi des modes et des temps	Epoque des faits rapportés	Faits relatés	Opinion émise	Volonté exprimée	

N.B. Il n'est pas toujours possible de remplir toutes les cases du tableau.

RUBRIQUE : CHAPITRE :

DOCUMENT		AUTEUR DU DOCUMENT						CONTENU DU DOCUMENT (un résumé en 2 ou 3 lignes maximum)
N°	Nature	Localisation Espace Temps	Nom Naissance Décès	Profession	Contemporain	Témoin	Impliqué	Compétent

L'utilisation de ces grilles

Publiées dans les volumes IX et X de la collection « Formation historique »⁽⁴⁾, ces grilles d'analyse et d'interprétation critique des documents peuvent s'intégrer dans la méthode de travail présentée ci-après.

Les volumes VII, VIII, IX et X de la collection « Formation historique » comprennent deux parties nettement distinctes : d'une part, les documents publiés par rubriques et dans l'ordre chronologique, d'autre part, le schéma d'exploitation qui circonscrit la matière en rubriques, elles-mêmes subdivisées en chapitres. Les élèves se verront confier par leur professeur l'étude d'une de ces rubriques (exemple : le monde actuel, rubrique : sciences et techniques, chapitre IV : l'organisation du travail).

Première étape

1. Les élèves répertorient, dans la partie de l'ouvrage consacrée au schéma d'exploitation, les textes qu'ils devront analyser pour mener à bien leur étude dans la rubrique et le chapitre considérés.
2. Les élèves lisent les documents énumérés.
3. Après chaque lecture, ils remplissent tous ensemble la grille d'analyse ci-dessus *pour autant que les textes leur fournissent les éléments indispensables pour répondre aux questions posées*. Il est évident que les textes analysés ne permettront pas toujours aux élèves de répondre à toutes les questions. Dans ce cas, il suffira de laisser la question en suspens par un point d'interrogation dans la colonne (consulter les modèles ci-dessus).
4. Utilisation pratique de la grille (classement des réponses par colonne).
 4. 1. Numéro du document : l'indiquer avec précision.
 4. 2. Nature du document : document administratif, étude scientifique, revue économique, document littéraire, article de presse, extraits de loi, de constitution, etc.
 4. 3. Localisation du document dans l'espace et dans le temps : utilisation de l'atlas historique et de la ligne du temps (selon le modèle du livre : ligne du temps verticale, événements inscrits horizontalement).
 4. 4. Auteurs : inscrire le nom, les dates de naissance et de décès, la durée de leur vie (en se servant bien sûr de la ligne du temps).
 4. 5. Profession ou fonction : homme politique, écrivain, médecin, personnalité scientifique, journaliste, etc.
 4. 6. Contemporain : l'auteur a-t-il vécu au moment de l'événement ?
 4. 7. Témoin : l'auteur était-il présent au moment de l'événement ?
 4. 8. Impliqué : l'auteur a-t-il participé lui-même à l'événement ou s'y est-il intéressé ?
 4. 9. Compétent : l'auteur avait-il les qualités requises pour comprendre pleinement l'événement ?

(4) Il s'agit des fascicules de la collection « Formation historique », par les Collaborateurs du Centre de la Pédagogie de l'Histoire, vol. 7 à 10, Liège, Sciences et lettres, 1976-1979.

4.10. Analyse du contenu du texte (analyse par les élèves des 3^e et 4^e années de l'enseignement général) :

- analyse du texte au point de vue de l'emploi des modes et des temps (voir cours de français, partie grammaticale) ;
- époque des faits rapportés (exemple : trente ans avant le document, l'auteur racontant ou évoquant des souvenirs plus ou moins lointains) ;
- faits relatés : déclaration de guerre, application d'une loi, une grève, une manifestation, début d'une révolution, réussite ou crise sociale, crise économique, découverte scientifique, etc. ;
- opinion émise : l'auteur manifeste ce qu'il pense : il donne son avis ;
- volonté : l'auteur exprime ce qu'il voudrait, ce qu'il souhaiterait ;
- le ton du texte : objectif, impartial, partial, polémique, ironique, satirique, enthousiaste, optimiste, pessimiste, pathétique, dramatique, etc.

Deuxième étape

Après avoir rempli la grille d'identification, les élèves répondent aux questions posées dans le schéma d'exploitation. Il faudra bien remplir la grille d'identification *avant* de répondre aux questions posées dans le chapitre.

Nicole JOZIC et Robert NEURAY.

CHRONIQUE CINÉMATOGRAPHIQUE

CHRONOLOGICAL TABLE

33 ANS APRÈS

RÉALISATION : K.T. WALLOCH et H. MEINCKE

15 M.

R.F.A., HAMBOURG, N. et B. PROD. FILM ET TV ENTREPRISES (1978)

LES POCHETTES SURPRISES, ÇA EXISTE TOUJOURS

RÉALISATION : U. LEINWEBER

15 M., COULEURS

R.F.A., KASSEL, U. LEINWEBER-FILMPRODUKTION, 1978

Ces deux films, présentés au Festival de Lille en 1979, sont des films documentaires. Ils traitent l'un et l'autre d'un sujet d'actualité, souvent négligé ou escamoté par les *mass-media* : le néo-nazisme quotidien en Allemagne fédérale, sa présence dans la vie sociale.

Le premier film en effet constate que, 33 ans après, tout ce qui concerne Hitler et les siens remporte un succès commercial certain. Les réalisateurs montrent aussi que les jeunes ignorent ce que fut l'hitlérisme. Ils mettent en cause l'enseignement : sa défaillance sur ce point est l'une des principales critiques de *33 ans après*.

Le second film parle de Monsieur Bauer, un industriel ouest-allemand qui a diffusé auprès des Allemands des pochettes surprises contenant des images provenant du Ministère de la Propagande du *III^e Reich*. 1 500 000 pochettes ont été distribuées avant que la justice n'intervienne pour interrompre ce commerce ! Et Monsieur Bauer n'a pas été poursuivi. Il conserve chez lui les pochettes qu'il n'a pu distribuer... Le film est composé d'*interviews* et de documents. Les clients de Monsieur Bauer ne sont pas des militants du néo-nazisme, ce sont des Allemands moyens, des parents soucieux d'aider leurs enfants à trouver des « documents historiques ». L'un des intérêts du film est de montrer comment fonctionne la propagande en direction des très jeunes, quels peuvent être le rôle de la parole, la fonction du « héros ».

Suggestion d'utilisation pour ces deux films

Les deux films mettent en cause la résurgence du nazisme en Allemagne de l'Ouest. A partir d'un constat, ils inspirent une réflexion et une mise en garde. Ils ont eu de ce fait en Allemagne un caractère militant. Des mouvements comme le *Parti du Reich* ont contribué au regroupement d'anciens nazis et ont cherché à diffuser l'idéologie nazie. Dennis Eisenberg, à qui nous empruntons ces informations, indique que « d'après le Ministère allemand de l'Intérieur, on compte aujourd'hui 112 organisations d'extrême-droite qui comptent 27 000 adhérents et possèdent 49 organes de presse avec un tirage total de 192 000 exemplaires ».

On pourra s'interroger sur la renaissance du nazisme en Europe, en France. En Belgique aussi, on publie de curieux livres de souvenirs...

On pourra aussi se demander si cette menace n'est pas plus insidieuse dans la structure de notre société et si un néo-nazisme « doux » n'est pas en train de gagner du terrain.

Enfin, ces deux projections pourraient donner l'occasion d'un débat sur le néo-nazisme en Allemagne de l'Ouest et sur le néo-nazisme sous toutes ses formes.

Mais pourra-t-on se procurer ces deux films pour les projeter dans les écoles ? Le Ministère de l'Education nationale, Service des auxiliaires de l'Enseignement, ne pourrait-il en faire l'acquisition ?

J. D.

LE MARIAGE DE MARIA BRAUN

RÉALISATEUR : RAINER WERNER FASSBINDER

SCÉNARISTE : PETER MARTHESHEIMER ET PIA FROLICH

RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE D'ALLEMAGNE, 1979

Le cinéma allemand se distingue par sa force de caractère, la détermination de ses personnages et sa conception de la vie amère et souvent cynique. Fassbinder en est certainement l'un des plus jeunes et des plus prolifiques représentants. Le *Mariage de Maria Braun* est, jusqu'à présent, le film le plus achevé de Fassbinder et témoigne, en même temps, d'une apogée dans l'œuvre du jeune cinéaste allemand. Le *Mariage de Maria Braun* a reçu plusieurs prix au Festival du film de Berlin en 1979, ce qui démontre que Fassbinder est enfin reconnu chez lui, après l'avoir été à l'étranger.

L'action commence en 1943, par le mariage de Maria à Hermann Braun, interrompu par des bombardements. La lune de miel dure une journée et Hermann part à la guerre. Les mois passent et, pour assurer sa survie ainsi que celle de sa mère, Maria prend pour amant Bill, un Noir américain, qui va s'occuper du ravitaillement de la petite famille. Hermann, qu'on croyait mort, réapparaît au milieu d'une scène d'amour entre Maria et Bill. S'ensuit une querelle où Maria tue Bill par inadvertance et Hermann en accepte le blâme et fera de la prison à sa place. Entretiens, Maria devient femme d'affaires grâce à sa rencontre avec Oswald, un riche industriel, et se définit elle-même comme la « Mata Hari du miracle économique ». Elle travaille fort, amasse de l'argent, devient de plus en plus dure et cynique envers ses proches, achète une maison et y attend Hermann. Celui-ci s'enfuit au Canada à sa sortie de prison, sous prétexte de « redevenir un être humain ». Maria devient irrémédiablement alcoolique et, lorsque Hermann réapparaît, elle est au bord de la folie. Le film se termine abruptement, alors qu'on vient annoncer à Maria et à Hermann qu'ils héritent de la fortune d'Oswald, par une formidable explosion de la maison et de ses occupants. Maria avait laissé le gaz ouvert et une allumette a suffi à réduire en cendres le fruit de tant de labeur et d'attente, alors que la radio hurle le résultat d'un championnat du monde de *football*. Le film avait commencé par une photo de Hitler, la dernière image sera celle de Helmut Schmidt. Symbole ou absurdité ? Testament politique ou mélodrame comique ? Où est la ligne de démarcation ?

Fassbinder a voulu aussi en faire le symbole de l'Allemagne, rétablie économiquement plus forte que jamais et à la fois ravagée en son âme et son essence. De la prostitution avec le soldat américain aux froids calculs envers l'industriel français, en passant par tout le processus très déshumanisant qui conduit rapidement au sommet de l'échelle sociale, mettant en veilleuse une vie affective qui ne pourra plus être récupérée par la suite, Maria s'immole sur son propre autel à des dieux étrangers et absurdes.

Les Allemands ont longtemps boudé Fassbinder, peut-être parce qu'ils n'acceptent pas qu'une absurde vengeance guette chacun de nos labeurs, ou peut-être parce qu'il y a des événements dont on ne peut pas parler quand ils saignent encore. Ce silence est-il terminé aujourd'hui et le temps qui a passé a-t-il changé vraiment les hommes et la vie ? *Le Mariage de Maria Braun* s'inscrit dans l'histoire du cinéma auprès des grands classiques et, à ce titre, demeurera un témoin important de la vie des hommes et de leurs sociétés.

D'après H. POITRAS,
J.D.

LE DERNIER METRO - FRANCE (1980)

RÉALISATEUR : François TRUFFAUT
SCÉNARISTES : F.T. et Suzanne SCHIFFMAN
OPÉRATEUR : Nestor ALMENDROS
MUSIQUE : G. DELERUE
DISTRIBUTEUR : Belga

1. Des acteurs de théâtre

Lorsque les troupes nazies pénètrent dans Paris, le directeur du *Théâtre Montmartre*, Lucas Steiner, un juif d'origine allemande, doit se cacher dans les caves de son établissement. Il délègue ses pouvoirs à sa femme, Marion Steiner (Catherine Deneuve), et confie la mise en scène de sa pièce à Jean-Lou (Jean Poiret). Marion, qui y joue un des rôles principaux, vient vivre avec lui chaque nuit après les répétitions. Elle engage un acteur talentueux qui travaillait au théâtre du *Grand Guignol*, Bernard Granger (Gérard Depardieu), pour être son partenaire sur la scène.

Chaque membre de cette petite institution est décrit dans sa fonction propre et dans ses sentiments. Sont ainsi suggérés, — jamais développés, — le dévouement du régisseur, le paternalisme du metteur en scène, le recrutement d'un jeune garçon et l'essai de son rôle, l'homosexualité de deux actrices, le besoin obsédant de présence féminine pour Bernard Granger, l'ambiguïté des actions et des sentiments de Marion Steiner, l'intransigeance professionnelle du directeur auteur vis-à-vis de l'interprétation, les relations triangulaires entre Granger et les époux Steiner.

La démarcation entre le théâtre et la réalité apparaît comme ténue et, pour ainsi dire, foue. C'est le cas pour les comédiens que François Truffaut peint,

comme il photographiait le monde du cinéma dans *La nuit américaine* (1973). Mais lorsqu'à la Libération, Bernard, blessé, entouré d'infirmières, refuse l'amour de Marion, le spectateur imagine que c'est l'aboutissement *réel* du film. L'effet de *surprise* est d'autant plus grand que Bernard, Marion et Lucas remercient le public pour ses applaudissements.

2. Un théâtre parisien sous l'Occupation

Comment cette petite société de théâtre réagit-elle à l'Occupation ? Les manières d'être sont très variées. Le critique Daxia, un collaborateur de la Censure nazie, accepte que la pièce soit représentée, à condition de la modifier un peu. En privé, il lui trouve des qualités ; dans les colonnes de son journal, il la flétrit. Il essaie d'éliminer Marion Steiner, pour reprendre la direction de l'établissement.

Aux antipodes, blanc sur noir, on trouve le personnage de Bernard Granger. Il n'éprouve que répulsion pour les occupants et leurs collaborateurs. Il conforme ses actes à ses convictions : il vomit les spectateurs en uniforme allemand ; il expulse le critique Daxia d'un restaurant ; il fournit à un ami résistant un électrophone qui servira à fabriquer une bombe ; il va jusqu'à abandonner le théâtre pour entrer dans la Résistance, lorsque son ami est arrêté.

Quant à Lucas Steiner, il doit se terroriser depuis le 14 juin 1940 ; il lit, écrit, et digère mal les informations tendancieuses de la radio. Avec sa femme, il prépare son passage en zone libre, quand cette dernière est occupée par Hitler le 11 novembre 1942. Il doit donc s'accommoder de sa « prison ». Grâce à une canalisation qu'il a percée, il suivra par l'ouïe répétitions et représentations. En pleine séance, une perquisition aura lieu dans son repaire. Mais le sang-froid de ses amis le sauvera.

Plus nuancé apparaît le personnage de son épouse, la comédienne Marion Steiner. Outre son portrait psychologique, évoqué ci-avant, sa façon de diriger le théâtre pendant cette période particulière appelle plusieurs observations. L'objectif essentiel que lui a assigné son mari est de faire vivre leur maison en dépit des difficultés. Pour cela, elle accepte des compromis : elle se soumet, — en maugréant, — aux ordres de la censure ; elle ne veut pas d'un acteur juif dans sa troupe. Elle et son metteur en scène réservent suivant les usages les premières places aux Allemands en uniforme. Ils reçoivent les compliments de ces gradés et des collaborateurs français. Par contre elle se refuse à discuter avec le critique. Elle profite du marché noir : elle rachète un jambon par l'intermédiaire de son régisseur. Bien plus, alors qu'elle partage le point de vue de Bernard Granger sur le fond, elle l'affronte lorsqu'il frappe le critique collaborateur Daxia. Et comme après cet épisode les malheurs s'abattent logiquement sur son théâtre, elle sollicite elle-même l'intervention d'une personnalité militaire allemande. En vain. Mais, à la Libération, seul son metteur en scène aura quelques ennuis, — bénins, — avec le nouveau pouvoir.

Un bon film de Truffaut, sans plus. Une étude psychologique d'un milieu théâtral à un moment donné de l'histoire de France.

J. DEG.

INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE

THE UNIVERSITY OF CHICAGO

A PROPOS DE...

1. La presse

AGNÈS Yves, CROISSANDEAU Jean-Michel (Le Monde), *Lire le journal pour comprendre et expliquer les mécanismes de la presse écrite avec 110 fiches pratiques*, Saint-Julien-du-Sault, Les presses saltusiennes - F.P. Lobies (8-10, place de la Mairie - F. 89330 - Saint-Julien-du-Sault - France), 1980.

Deux journalistes du journal *Le Monde*, spécialistes des questions d'éducation, ont fréquemment animé des groupes de travail de jeunes et d'adultes consacrés à l'analyse critique de la presse. Ils livrent ici au public un instrument pratique d'étude et de réflexion sur la presse écrite en France.

Alléchant et intéressant, l'ouvrage l'est assurément. Une première partie, à utiliser comme instrument de travail, traite des différentes questions que les utilisateurs de la presse écrite sont amenés à se poser : quelles sont les sources d'information du journaliste ? Quel est le rôle des agences de presse ? et celui des institutions ? Comment l'information est-elle choisie ? Quel est le rôle de la publicité ? Comment le journal est-il construit ? Pourquoi la mise en page est-elle importante ? Quelles sont les techniques d'impression, celles d'aujourd'hui et celles de demain ? Comment le journal est-il distribué ? Qu'est-ce qu'une entreprise de presse ? Le journal est-il un service public ? Quelles sont les relations entre l'information et le pouvoir ? La presse écrite garantit-elle le pluralisme des idées ? Quelle est la place du quotidien d'information dans l'ensemble de la presse ?

Le dernier chapitre de cette première partie traite de la pédagogie du journal. Moyen d'expression et de communication, moyen d'ouverture sur le monde environnant : ces deux principes justifient pleinement l'introduction du journal à l'école : Célestin Freinet l'avait déjà compris... De plus, on relève parmi les objectifs de l'enseignement secondaire la nécessité de former des citoyens conscients, capables d'analyser et de critiquer les informations qu'ils reçoivent, d'en faire le meilleur usage... Les auteurs proposent sept axes de réflexion pour une utilisation optimale de la presse à l'école :

1. *la presse est ce qu'elle est*. Il ne faut pas rechercher un journal idéal mais utiliser les journaux tels qu'ils sont. Comment les articles sont-ils rédigés ? Pourquoi le journal est-il tel qu'il est ?
2. *la réalité sociale n'est pas figée*. La presse permet de saisir des pans de la réalité sociale dans son mouvement incessant ;

3. *il faut combler le fossé de l'abstraction.* « Il n'est pas indifférent pour la formation d'un cerveau équilibré de savoir relier entre eux (et avec l'histoire) des événements en train de se produire et pour lesquels l'actualité sollicite l'intérêt des enfants. De comparer la fermeture des aciéries de Lorraine à leur expansion au siècle dernier. D'observer les comportements sociaux respectifs à l'égard de la drogue et de l'alcool. De suivre, au-delà des péripéties et des anecdotes l'évolution des systèmes démocratiques en Occident » (p. 121) ;
4. *il faut utiliser l'actualité telle qu'elle est.* « Utiliser la presse dans le cadre scolaire, c'est d'emblée accepter l'irruption des passions, de l'éphémère, du spectaculaire et de l'accessoire » (p. 121). C'est l'utiliser telle quelle, et non prédigérée par les professeurs ou adaptées au niveau des élèves (comme dans le cas par exemple des manuels ou de *Actualquarto*) ;
5. *la presse permet de développer le sens de la relativité ;*
6. *elle permet de développer l'esprit critique et la tolérance ;*
7. *elle est un moyen d'expression et de communication.*

Ainsi conçue, la « pédagogie du journal » s'inscrit donc dans la rénovation pédagogique, qu'elle soit d'outre-Québécois ou belge ou autre. Elle s'inspire de différents courants : la pédagogie « Freinet », le travail de groupe, la pédagogie par objectifs, etc. Pour les auteurs, quatre points doivent encore être précisés :

1. *l'approche doit être pratique et déboucher sur l'expression libre ;*
2. *le bain d'information est souhaitable.* « Il faut habituer les élèves à une fréquentation régulière et naturelle des journaux et à leur manipulation. Et bannir le recours aux extraits de presse publiés dans des livres ou des manuels » (p. 123) ;
3. *les mesures de surface* sont importantes car elles permettent de mieux appréhender la réalité des journaux ;
4. *la continuité, enfin, est une condition de l'efficacité.*

La seconde partie se compose de fiches pédagogiques qui sont des invitations à une utilisation maximale de la presse à l'école. L'index d'utilisation des fiches (pp. 128-129) fait apparaître un classement par niveau (à partir du premier cycle français, à partir du second cycle soit respectivement à partir de 12 et de 15 ans), par discipline et enfin par objectif pédagogique (connaître la presse, lecture active, produire de l'information). Signalons encore, avant les fiches proprement dites, une bibliographie, une liste de films et de documents audiovisuels, un glossaire des termes de presse et des adresses utiles. Chaque fiche se présente de la même manière :

1. le public auquel elle est destinée ;
2. la ou les disciplines concernées ;
3. les objectifs pédagogiques retenus ;
4. le temps nécessaire à la réalisation de l'activité ;
5. l'effectif souhaitable ;
6. le matériel et les documents ;
7. la démarche à suivre (largement détaillée) ;
8. les prolongements possibles ;
9. les observations des auteurs.

La dernière fiche invite le lecteur à communiquer une autre utilisation possible de la presse à l'école ou dans un groupe socio-culturel...

Au total des idées à exploiter, notamment avec des élèves fréquentant les degrés d'orientation (14-16 ans) et de détermination (16-18 ans) de l'enseignement secondaire belge. Sans pour autant supprimer les recueils de documents existants, — qui font largement appel à la presse, mais qui sont vite des documents d'archives par rapport à celle-ci, — et en essayant de promouvoir la constitution de dossiers de presse qui resteraient la propriété de la classe d'histoire. Sans pour autant supprimer les aménagements pédagogiques d'articles de presse qui sont parfois un moyen efficace d'inciter de jeunes élèves qui manient mal la langue française à lire la presse. Il faut de la mesure en tout...

A utiliser de manière différente en histoire, en sciences sociales et en actualité... et surtout en interdisciplinarité !

M.H.

2. L'histoire

JOHNSON Micheline, *L'histoire apprivoisée*, Montréal, Editions du Boréal Express (Case postale 418, Station Youville), 1979.

Professeur de didactique de l'histoire à l'Université de Sherbrooke à Montréal, l'auteur n'est pas une inconnue pour les lecteurs des *Cahiers de Clio* à qui elle a confié naguère un substantiel article sur *Le concept de temps dans l'enseignement de l'histoire* (n^{os} 45-46, 47). Nous le retrouvons dans ce volume, mais largement accompagné de données résultant de l'expérience personnelle de l'intéressée aux prises avec la problématique de l'enseignement de l'histoire au Québec.

Toutes les difficultés d'un enseignement particulièrement délicat, tiraillé entre les tentations du nationalisme et le gouffre des sciences sociales, sont ici exposées avec une grande probité éclairée par vingt ans d'expériences. Une constante domine : l'extrême délicatesse du développement de la notion de temps où cheminent, chevauchent et se confondent : recul, évolution, changement, chronologie, évocation, durée, autant d'aspects divers et multiformes de cette notion dont l'acquisition doit beaucoup au cadre culturel et infiniment moins aux procédés d'enseignement ici proposés.

A la recherche d'une méthode historique à l'école, nous cheminons à travers des étapes de la recherche, de la critique, de la synthèse aux différents degrés du secondaire. Nous nous interrogeons sur les dimensions de l'enquête historique dans un monde en expansion, sur la réalité et l'efficacité de la communication. Tout au long sont mis en vedette l'importance des approches concrètes et des exercices pratiques dans le cadre d'une méthode active. Autant de points sur lesquels nous continuons aujourd'hui à nous pencher dans un souci constant de perfectionnement.

R.V.S.

GÉNICOT Léopold, *Simple observations sur la façon d'écrire l'histoire*, dans *Travaux de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université catholique de Louvain*, XXIII, Section d'histoire, 4, Louvain-la-Neuve (Ottignies), Université catholique de Louvain, 1980.

Avec une grande simplicité, Léopold Génicot, historien réputé, professeur sur la fin de sa carrière, rassemble ici à l'intention de ses disciples et des historiens en général, un ensemble de notes, de fiches, pourrait-on dire, exprimant l'essentiel de l'expérience qu'il a accumulée comme chercheur, comme enseignant, comme auteur.

Il ne s'agit pas d'un traité de critique historique ni de caractère théorique ni de caractère pratique. Ce sont des réflexions, des remarques, des conseils inspirés d'un métier conduit avec conviction, pertinence, autorité et probité, dans lesquels tout historien digne de ce nom doit se retrouver et avec lesquels il ne peut que marquer son accord. Médiéviste par fonction principale, on ne s'étonnera pas que plusieurs points s'inspirent trop exclusivement des problèmes posés à l'historien du moyen âge. Ce qui concerne l'obligation des dénombrements complets par exemple. Cette réflexion est tempérée toutefois par ce qui est dit de l'importance de la quantification et de l'emploi des méthodes statistiques.

Le bon sens domine ici, le sens commun. Mais répétera-t-on jamais assez qu'« Il ne faut jamais renoncer avant d'avoir essayé avec patience, attention, ingéniosité », qu'il faut « Lire les travaux [...] pour se poser des questions et s'approprier des méthodes », que si l'historien « veut traiter de questions économiques, il lui faut avoir étudié l'économie politique », que « le témoignage est notre maître », que « l'effort doit être collectif », que « l'histoire est d'abord celle du commun, du normal, du banal », que « Dès que l'historien se penche de plus près sur la réalité, il la découvre moins simple qu'il ne l'avait cru », que le « recours à de nouvelles méthodes ne doit pas plus ici qu'ailleurs conduire à rejeter les anciennes », que « le charabia n'est pas plus en histoire qu'ailleurs une preuve de profondeur ».

Mais quel plus beau message pour l'historien que cette mise en garde : « Etablir avec rigueur les structures et les normes de fonctionnement d'un organisme ou l'essence et les détours d'une pensée ne doivent être que propylées qui introduisent à l'homme ».

R.V.S.

NOTES ET GLANURES

AFRIQUE

BIARMES Pierre, *L'Afrique aux Africains, 20 ans d'indépendance en Afrique noire francophone*, Paris, Colin, 1980.

A l'occasion du 20^e anniversaire de leur indépendance, l'auteur jette ici le coup d'œil d'un Occidental mêlé dès le début à leur évolution sur dix-sept pays issus de la colonisation française ou belge. Ces pays couvrent un espace de 10 millions de km² avec une population de 85 millions d'habitants, soit le cinquième de la population africaine.

Nous trouvons d'abord les traits communs à ces pays, à savoir : la croissance explosive des besoins non satisfaits ; le développement très inégal, spécialement des pays enclavés ; la faillite des expériences socialistes ; l'irrésistible ascension d'une certaine bourgeoisie ; le problème ambigu des intellectuels, l'accaparement du pouvoir ; l'assistance et l'intervention des ex-colonisateurs ou des autres pays développés ; la difficile unité de l'ensemble.

On poursuit en traitant des caractéristiques propres à chaque pays identifié à autant de monarchies. Chaque chapitre est ici pourvu d'une courte notice donnant les principales caractéristiques géographique, démographique, politique, économique du pays. Des tableaux généraux publient en annexe les données relatives à l'évolution de ces pays depuis leur indépendance.

Intéressant et utile.

R.V.S.

SURET-CANALE Jean, *Essais d'histoire africaine. De la traite des noirs au néocolonialisme*, coll. « Problèmes », Paris, Editions sociales, 1980.

L'auteur est un historien marxiste fier de l'être. Comme tel, il ne considère pas l'enseignement de Marx comme un dogme, mais il veille scrupuleusement à réajuster sa vision historique des choses sur base de données constamment mises à jour. Il ne s'agit donc pas ici de dégager une philosophie figée de l'histoire mais d'appliquer une méthode scientifique d'approche et d'appréhension du passé.

Étalés sur une vingtaine d'années, les articles rassemblés dans ce recueil doivent donc être replacés dans leur temps. Ils constituent dans

cette perspective un bon témoignage d'une démarche historique en pleine élaboration, préoccupée de résoudre les problèmes posés par l'évolution sociale dans des contrées où les sources historiques imposent de recourir à une plus grande variété de critères, de méthodes et de techniques que dans nos pays occidentaux où l'abondance des sources écrites notamment éclipse trop souvent les autres.

Ces quelques notations au gré de la lecture des articles témoigneront de la richesse de ceux-ci. Retenons : la dépendance de la société africaine à l'égard des structures familiales ; le caractère de la dépendance des personnes, plus proche de la condition du servage que de l'esclavage ; le rôle des chefs de guerre, des chefs de terre, des chefs de l'or, notamment au Ghana ; l'importance du commerce dans les pays d'Afrique occidentale au moyen âge européen, dont témoignent la civilisation d'Ifé dont le cuivre est totalement importé ou la civilisation d'Afrique orientale, le *Zendj* des Arabes ; le processus de divinisation royale, achevé en Egypte, en cours ailleurs ; le caractère oligarchique, voire « démocratique » du pouvoir en dépit des apparences d'autocratie, les coutumes, plus que les chefs chargés de les appliquer, étant despotiques ; les analogies frappantes de certaines structures socio-économiques avec les sociétés germanique, voire grecque, primitives ; l'adaptation des techniques de la houe et des variantes (araire) aux potentialités africaines ; les effets nocifs lointains de l'hégémonie portugaise sur les itinéraires commerciaux maritimes d'Afrique et de l'océan Indien.

Soulignons spécialement que la traite, à partir du XVI^e siècle, va saigner l'Afrique, selon les estimations, de 30 à 100 millions de têtes en quatre siècles. Cela en échange de pacotille, d'alcool frelaté, d'armes à feu dérisoires (*pou-pou*). L'abolition de la traite résulte du triomphe du capitalisme industriel sur le capitalisme marchand : ce n'est pas par hasard que l'abolitionnisme l'emporte d'abord en Grande-Bretagne, épicentre de la révolution industrielle.

Retenons encore l'intérêt de la démythification des légendes d'origine colonialiste sur les appartenances raciales des différents types de noirs ou de l'influence des Egyptiens voire des Israélites sur l'encadrement de ceux-ci. La démythification de l'acte colonial révèle celui-ci dans sa cruauté sanglante comme en témoigne, parmi d'autres, Paul Vigné d'Octon pour la Guinée notamment. Saluons au passage la reprise dans ce recueil de *Colonisation, décolonisation et enseignement de l'histoire*, publié en 1969 dans les *Cahiers de Clio*. Un article que tout enseignant devrait au moins avoir lu.

R.V.S.

U.N.E.S.C.O., *Histoire générale de l'Afrique*, t. 1 et t. 2 : *Méthodologie et préhistoire africaine*, sous la direction de KI-ZERBO, Paris, Jeune Afrique-Stock-Unesco, 1980.

Quel volume enthousiasmant pour l'historien quelque peu préoccupé de sortir des avenues bien pomponnées de l'histoire occidentale trop attachée encore à ses méthodes privilégiant le témoignage écrit ! Quelle richesse et quelle imagination fructueuse dans ce premier volume d'une série de huit dont l'U.N.E.S.C.O. a confié la responsabilité à un comité de trente-neuf membres dont deux tiers d'Africains et un tiers de non-Africains pour réaliser un quadruple objectif :

- viser à la plus haute qualité scientifique possible ;
- analyser l'Afrique dans son ensemble continental ;
- développer principalement une histoire des idées et des civilisations, des sociétés et des institutions ;
- donner un reflet fidèle de la façon dont les auteurs africains voient leur propre civilisation, de l'intérieur, rompre ainsi avec la théorie colonialiste et ses stéréotypes.

Ce premier témoignage dû à la collaboration d'une quarantaine de spécialistes au nombre desquels des savants de tout premier plan étroitement contrôlés par le Comité scientifique, laisse augurer favorablement de la suite de la collection dont le tome 2 a aussi vu le jour.

Consciente des défauts d'un nationalisme trop volontiers cultivé par les peuples à la recherche de leur identité, l'équipe des collaborateurs, tout en proclamant fortement l'importance de l'histoire pour saisir l'identité de tout un chacun, situe sa recherche dans le contexte général de l'humanité. Quelle leçon de sagesse et quelle leçon d'amour transparaît sous la sécheresse parfois du langage savant.

Faute de sources écrites, encore qu'il ne faille pas trop désespérer en ce domaine, l'historien africain doit recourir à tous les instruments de la recherche historique. Il doit en créer parfois de nouveaux ou expérimenter dans son domaine des techniques conçues pour d'autres : la glottochronologie par exemple ou l'analyse topologique ou acculturaliste. Quel beau plaidoyer pour la recherche interdisciplinaire.

Toute l'Afrique est ici concernée, contrairement à la tendance visant généralement à séparer l'Afrique du Nord du reste du continent dans une perspective d'opposition entre blancs et noirs. Parmi les nombreuses disciplines appelées au secours de la reconstruction historique, une place spéciale est évidemment reconnue à l'histoire orale, à l'archéologie et à la tradition

vivante de la parole et du geste qui ne peuvent être compris que dans l'action. Ceci n'exclut pas l'historiographie africaine bien plus abondante qu'on ne le croit quand on se donne la peine de sortir des ouvrages occidentaux pour regarder du côté de l'islam, de Byzance ou de l'épopée africaine elle-même. D'intéressants développements sont donnés à la place de l'histoire dans la société africaine, immergée dans le temps mythique certes, mais sensible au temps social aussi et, tout compte fait, au temps historique, selon un schéma qui n'est pas étranger à l'évolution de la conscience historique de toute société, y compris les nôtres.

Apparaît plus que jamais implicitement et explicitement l'europhéocentrisme de l'histoire occidentale, issu du colonialisme, conscient ou inconscient, des XIX^e et XX^e siècles, perpétué par les ouvrages scolaires, imbu de nationalisme.

Saluons donc cette contribution, que nous souhaitons décisive, de l'histoire africaine actuelle à l'intégration des méthodes et des sources historiques nouvelles, due à la pauvreté relative des documents écrits ou monumentaux, d'où le recours à toutes les sciences tant humaines que physiques ou naturelles. Saluons ce monde nouveau qui ressurgit, montrant l'étroite interdépendance des diverses régions africaines par delà la barrière de couleur, l'influence notamment de l'Égypte ancienne ou inversement de l'Afrique noire sur l'Égypte antique, l'influence de l'islam aussi moins préoccupé d'unification que d'adaptation aux particularités locales cependant.

Les techniques de l'archéologie africaine mettent en œuvre les procédés scientifiques les plus élaborés en physique, en chimie, en biologie et ce qui s'ensuit. Le Nègre-Africain surtout, lie l'histoire à la langue car dit un proverbe : « C'est la parole qui donne forme au passé ». Histoire et linguistique sont dès lors étroitement associées, tandis que la notion de race se dilue une fois de plus dans le creuset africain d'où à la suite de l'*homo erectus* sont finalement sortis tous les peuples de la terre. Bien des théories sont ainsi pourfendues comme celle de Hegel notamment sur le peuplement de l'Afrique par les prétendus Hamites.

La géographie historique donne l'occasion de traiter des aspects physiques et climatiques, dans leurs aspects géologiques entre autres, ainsi que des aspects économiques et démographiques. Systématiquement sont liés à ces phénomènes les problèmes de l'homínisation et des devenir des types de cultures préhistoriques, depuis le préolithique (ostéodontokératique) jusqu'au néolithique bien plus ancien en Afrique qu'il n'apparaît

pour les régions voisines du Moyen-Orient ou d'Europe, d'où l'importance des chapitres consacrés à l'art et principalement au développement des techniques agricoles et à leur outillage, ce qui légitime un bon développement des techniques de la métallurgie.

Au total un livre très complet que tout historien doit lire s'il veut faire le point des sciences historiques appliquées dans leurs développements les plus actuels, mais que devrait parcourir aussi un public plus large de responsables de notre avenir éducatif, car nous ferons nôtres ces propos de M. Amadou-Mahtar M'Bow, directeur général de l'U.N.E.S.C.O., dans sa préface : « Je suis convaincu que le sens du futur puise sa vigueur dans une conscience historique intensément vécue et fidèlement transmise de génération en génération par l'éducation. En Afrique comme ailleurs, cette conscience est l'une des conditions essentielles de l'indépendance, du développement et de l'affirmation des peuples. C'est donc la communauté internationale tout entière que l'U.N.E.S.C.O. sert en aidant à faire reconnaître et à replacer dans une perspective juste la contribution de l'Afrique au progrès de l'humanité ».

R.V.S.

AMÉRIQUES

RENARD DE RUSSAILH Albert, *Journal de voyage en Californie à l'époque de la ruée vers l'or (1850-1852)*, coll. « Étranges étrangers », Paris, Aubier-Montaigne, 1980.

Le récit de voyage fut au goût du jour à la fin du XIX^e siècle. Il faisait encore les délices de mon enfance dans les années '20 et '30. Le voici qui revient aujourd'hui comme source d'information dans la cadre du développement de l'ethnologie avec des intentions assurément très différentes de celles de jadis. Il s'agissait, en effet, alors de se démarquer par rapport aux autochtones ou aux étrangers. Il s'agit davantage aujourd'hui de comprendre l'« étrange étranger », pour reprendre le titre de la collection dans laquelle est publié ce document dont l'intérêt n'est point négligeable. Il situe clairement le climat dans lequel l'opinion publique européenne a saisi la nouvelle des gisements d'or californiens au moment même où l'Europe se débat dans les convulsions politiques du milieu du siècle. Le témoignage que voici est celui d'un jeune bourgeois désabusé, audacieux et

imaginatif dont la brève carrière nous fournit un récit au jour le jour du périple périlleux des caps horniers en route vers le nouvel *Eldorado* avec leurs cargaisons d'aventuriers souvent rejetés par leur pays d'origine et avides de fortune rapide, inconscients des drames auxquels ils seront mêlés. Une fois sur place à San Francisco, le tourbillon des jours ne laisse plus à l'auteur que le loisir de rédiger quelques chroniques fort bien tournées touchant le bouillonnement d'une ville en pleine expansion avec ses heurs et ses malheurs, ses naïfs, ses filles folles et ses truands, où les fortunes se font et se défont à une rapidité qui n'a d'égale que la brièveté même de la vie. Trente-quatre ans pour l'auteur.

Le traité de Guadalupe Hidalgo, signé le 2 février 1848, entre le Mexique et les U.S.A., cède à ces derniers le Nouveau Mexique et la Nouvelle Californie pour la somme de quinze millions de dollars. Aucun des deux négociateurs ne savait que le 19 janvier de la même année un gisement d'or avait été découvert à Coloma sur les terres du capitaine Sutter. Quasiment inhabitées, ces terres allaient connaître le plus étonnant *rush* de l'histoire : « *auri sacra fames* ! ». Il appelle ce jugement touchant les Américains : « A voir le peuple américain, on serait tenté de le prendre pour un peuple sauvage. Il ne rêve que mort et carnage. Pour la moindre chose, il s'arme de son pistolet, qui ne le quitte jamais, et menace de vous brûler la cervelle [...]. C'est un peuple entreprenant, ingénieux, habile, pour qui le mot impossible semble ne pas exister mais qui a bien des travers et avec lequel les rapports ne sont pas toujours agréables. C'est un peuple qui fait fi de l'honnêteté et de la délicatesse dès qu'il y trouve quelque avantage [...]. En résumé, tout ici respire le vice le plus ignoble, la passion du jeu est dominante chez la majorité de la population et il faut avoir presque de la vertu pour résister à la tentation, car les immenses monceaux d'or étalés sur toutes les tables vous donnent le vertige [...]. Le jeu ici est le vol organisé. Malheur, malheur à celui qui se laisse prendre à l'appât qu'on lui tend ! ».

R.V.S.

CORTES Herman, *La conquête du Mexique*, coll. « FM/La découverte », Paris, Maspero, 1979.

Neuvième ouvrage de la nouvelle collection de poche « FM/La découverte », le récit, par Cortés lui-même, de la conquête du Mexique, pourra intéresser les élèves de 14-15 ans de l'enseignement secondaire, à condition toutefois d'être confrontés à d'autres sources, dont la publication est d'ailleurs annoncée dans la même collection, à condition aussi de ne pas négliger la

lecture de la longue introduction de Bernard Grumberg. Celui-ci, en effet, retrace la biographie de Cortés, s'intéresse à son caractère et à ses écrits, montre les principales caractéristiques de la conquête et informe sur le monde aztèque ainsi que sur les causes de sa défaite.

Une lecture facile, à conseiller aux élèves.

M. H.

GUINNARD Auguste, *Trois ans d'esclavage chez les Patagons (1856-1859)*, coll. « Etranges étrangers », Paris, Aubier-Montaigne, 1979.

Capturé par les Indiens Patagons alors que, très inconsidérément, il s'est engagé dans la *pampa* au sud du *rio* Colorado, l'auteur, jeune aventurier de vingt-trois ans, va connaître pendant trois ans la vie nomade de ses maîtres successifs. Ceux-ci ne lui épargnent aucun mauvais traitement, estimant que la vie qu'on lui laisse paye largement les services qu'il leur rend. S'initiant progressivement aux mœurs, aux usages et à la langue des diverses tribus, il gagne la confiance d'un des plus importants caciques. Il témoigne de l'existence rude, des entreprises de pillage périodiques auxquels les Patagons sont mêlés et qui leur rapportent le butin qui leur est nécessaire pour leur subsistance, ainsi que les captifs et les captives sur lesquels ils assouvissent la haine que leur inspirent les chrétiens. « Avant l'apparition des *ouigneacé* (chrétiens), disent les Indiens, nous vivions paisiblement sur tous les points de cette terre qu'ils nous ont ravie par la force, sans respect pour la volonté de Dieu qui nous y fait naître et nous en a donné la propriété [...] Ces chiens de chrétiens ne nous ont pas épargnés, non seulement ils nous ont ravi nos biens, mais ils n'ont pas craint de tremper leurs mains avides d'or, dans notre sang ».

Le récit de l'auteur, influencé par son triste sort, insiste sur les côtés sinistres de la culture de ces peuples. Il note cependant parfois des informations qui en disent long sur la perturbation de leur genre de vie. Ainsi le fait que vivant de produits de la chasse pendant la bonne saison, quoique éleveurs de chevaux et de bétail, ils ne sacrifient ceux-ci que pendant la mauvaise saison lorsque les produits de la chasse se font rares. Nous avons là un exemple de mutation culturelle imposée par l'emprise des colons sur les terres de parcsours des chasseurs dont la subsistance dépend de la présence du gibier qu'ils suivent dans leurs déplacements désormais perturbés par l'intrusion de la « civilisation ».

R. V. S.

KASPI André, BERTRAND Claude-J., HEFFER Jean, *La civilisation américaine*, coll. « Le Monde anglophone », Paris, P.U.F., 1979.

Curieux pays, ou plutôt complexe pays, que ce pays complexé, ambigu, qui réduit à ses seules frontières la dénomination d'Amérique dont nous qualifions l'ensemble du Nouveau Monde. Car cette *Civilisation américaine* ne concerne que les Etats-Unis d'Amérique du Nord. Passé cet impérialisme de la parole, cet ouvrage exprime la perplexité de qui est responsable de l'enseignement d'une civilisation dans la mesure où le *civilisationniste* (*sic*) est confronté à la synthèse de l'apport du sociologue, de l'économiste, du démographe, de l'anthropologue, du littéraire, du psychologue et des autres spécialistes des sciences humaines. Il constitue un hommage explicite à l'œuvre de Maurice Grouzet, directeur de l'*Histoire générale des civilisations*, car point de civilisation sans histoire, doyenne des sciences de l'homme.

Historiens de formation, les auteurs expriment excellemment la richesse de la vision historique globale pour décrire les éléments constitutifs d'une société spécialement lorsqu'elle est aussi variée que celle du *melting pot* américain.

Renonçant à exposer le détail des faits et de l'évolution historique, ils s'appuyent constamment sur ceux-ci et invitent le lecteur à s'y référer pour comprendre les aspects ethniques, idéologiques, scolaires, religieux, informatifs (*mass media*), culturels (au sens étroit), économiques, sociaux, politiques. Chaque chapitre est accompagné d'une sélection ou d'une orientation bibliographique récente. Les auteurs nous entraînent dans une plongée profonde au sein de cette société U.S. dont la connaissance, pour les Européens que nous sommes, se limite trop souvent aux phantasmes de l'*american dream* véhiculés par la mythologie de l'*affluent society* (société d'abondance) ou de l'*U.S. go home* colporté par un réflexe de propagande manichéenne hostile à certaines tendances du département américain des Affaires étrangères auquel ses compatriotes eux-mêmes décernent le sobriquet de *foggy bottom* (le lecteur traduira !). Or, derrière ces écrans, c'est toute la structure interne de ce sous-continent qui se trouve occultée et qui nous est ici révélée de façon claire, compétente, large. Cette structure dont les remous, les tendances et les évolutions locales ont tant de poids pour aider à comprendre le développement de la politique de ce géant, héraut du monde capitaliste aux prises avec les avatars du *leadership* mondial.

Un livre indispensable donc pour qui veut percevoir les ressorts réels de ce monde attachant dont les auteurs ont peut-être trop tendance à expulser la violence lorsqu'ils constatent (par exemple p. 77) : « Pourtant les Etats-Unis ont surmonté toutes leurs crises sans explosion de violence à deux exceptions près : les guerres indiennes et la guerre civile ». Ceci frise le sophisme lorsqu'on sait que les Etats-Unis ont été en état de guerre pendant la plus grande partie de leur histoire nationale et que la violence, comme le souligne Arthur Miller, est une composante majeure de la geste américaine. Mais il est incontestable que la libre initiative et le dynamisme individuel y trouvent leur pleine expression, avec toutes les conséquences marginales des « déchets » sociaux victimes de l'*auri sacra fames*, du *time is money* et du *business is business*. Nulle société n'est peut-être plus généreuse et plus insensible, plus figée et plus mobile, plus ouverte et plus hermétique. Parmi les structures ici décrites, dont l'index est largement étoffé, il est surprenant que ni les *Rotaries*, ni les *Lions*, ni la *Free Masonry* ne trouvent audience, pas plus que les *Veterans of all the Wars*. A cela près les innombrables citations de textes, les diagrammes, les statistiques, souvent comparatifs, les tableaux, tables, glossaires divers font de cet instrument un excellent outil de travail dont toute bibliothèque de classe d'histoire devrait être pourvue.

R.V.S.

SOUSTELLE Jacques, *Les Olmèques. La plus ancienne civilisation du Mexique*, Paris, Arthaud, 1979.

Le terme « Olmèque » s'applique d'une part à une population qui occupa le plateau de Puebla et combattit les Toltèques, — on pourrait les appeler les « Olmèques historiques », — et d'autre part aux « Olmèques archéologiques » qui ont occupé le Mexique oriental et de là essaimé vers l'ouest et vers l'est à partir de 1500-1200 avant J.-C. L'ouvrage de Jacques Soustelle, le premier en langue française sur les Olmèques, présente le monde olmèque, ses centres cérémoniels, son art, son expansion. Il pose des jalons pour l'interprétation de la vie quotidienne, de la société, vraisemblablement fortement hiérarchisée, et permet d'inférer l'existence d'un calendrier et d'une grande religiosité se traduisant dans l'art, reflet lui-même des croyances, des rites, du cérémonial. Il établit des liens entre les « Olmèques archéologiques » et les autres groupes qui ont ensuite occupé l'Amérique centrale.

Quelques bons documents renforcent le texte. Il est cependant dommage de ne pas trouver dans le livre une frise chronologique.

M. H.

EUROPE

BERNARD Henri, *Esprit de la résistance et conscience européenne*, Bruxelles, La Renaissance du livre, 1980.

Publié à la fois en français et en néerlandais, cet opuscule de Henri Bernard, professeur émérite de l'Ecole royale militaire, définit l'esprit de la résistance, « devoir religieux et éthique dans la Bible, à Athènes, puis à Rome », droit reconnu au moyen âge et à l'époque moderne si le prince ne respectait pas ses engagements, lutte contre le totalitarisme fasciste ou nazi plus près de nous. Le deuxième chapitre traite de *La liberté, la justice et le respect de la liberté humaine* tandis que les deux derniers chapitres montrent en quoi la résistance et l'idée d'une fédération européenne puis mondiale pourraient garantir la paix. Il faut toutefois constater que l'ouvrage prône la défense des valeurs de la civilisation occidentale.

M. H.

BRUGMANS Henri, *L'Europe vécue*, Tournai, Casterman, 1979.

Dans cet ouvrage autobiographique, Henri Brugmans parcourt les années 1938 à 1978. Il fut le fondateur et le premier président de l'Union européenne des fédéralistes en 1946. Ce mouvement s'était développé au sein des mouvements de résistance pendant la guerre 1940-45. Il rendait les Etats-nations responsables des guerres et se proposait de fédérer l'Europe sur le modèle suisse.

Le Congrès de La Haye de 1948 sonne le glas de leurs illusions lorsque, notamment sous l'impulsion de Winston Churchill, ce Congrès orienta la future construction européenne vers des institutions sans pouvoirs réels, celles du Conseil de l'Europe, réunissant des pays que cimente surtout un anticommunisme accentué par la guerre froide. Le reste du livre est consacré à des réflexions sur l'évolution ultérieure de la Communauté européenne, à ses espoirs, à ses déboires et à la carrière personnelle de Henri Brugmans devenu, de 1950 à 1972, le premier recteur du Collège de l'Europe à Bruges.

Ce livre donne aux professeurs désireux d'intégrer à leurs cours la dimension européenne, une documentation engagée dans une optique chrétienne, libérale, anticommuniste et fédéraliste sur la politique de la Communauté vis-à-vis de l'U.R.S.S., des Etats-Unis d'Amérique, du tiers monde et surtout à propos du problème de

l'élargissement de la Communauté économique européenne.

Ecrit à la veille des élections pour le Parlement européen de 1979, cet ouvrage accorde à ces élections au suffrage universel une importance capitale. Les Européens, écrit l'auteur, « voteront sur le type de société qu'ils voudront créer, sur leurs relations avec leurs puissants alliés et voisins redoutables, sur le statut de leurs minorités ethniques. Mais ils voteront surtout à propos de l'instrument à forger pour que l'Europe puisse agir en tant que telle. Car si cette dernière condition n'était pas remplie, les parlementaires, élus ou non, continueraient à bavarder dans le vide » (p. 200).

R. R.

CONTE Arthur, *L'aventure européenne. De Minos à Louis XVI*, Paris, Plon, 1979.

Cette fresque européenne nous conduit de la préhistoire européenne à la fin de l'ancien régime. Arthur Conte conclut :

1° au rôle majeur joué par le phénomène de supranationalité en Europe principalement à partir de l'an mil. Toutes les grandes nations ne se sont formées qu'en assimilant de petites nations. Ces amalgames ne sont pas des simples phénomènes de centralisation administrative mais vraiment des phénomènes de supranationalité, c'est-à-dire de dominations plus ou moins consenties de certaines nations par une autre ;

2° à la constatation qu'au long de son histoire si riche en rebondissements les peuples européens n'ont jamais éprouvé la passion de créer une nation européenne : l'Europe reste vague dans la conception des Grecs ; Alexandre le Grand ne vit que pour conquérir l'Asie ; l'empire romain est pan-méditerranéen ; Charlemagne pense plus chrétien qu'europpéen et s'efforce de bâtir une forteresse, la Chrétienté, capable de résister aux païens ; les papes ont une politique plus méditerranéenne qu'europpéenne ; le projet de construction européenne de Henri IV et de Sully ne s'explique que par la volonté de limiter la puissance des Habsbourg.

Il faudra attendre la fin de la guerre 1939-45 pour voir les Européens dégoûtés des guerres civiles européennes s'atteler efficacement à la construction européenne. Aussi, si de Minos à Louis XVI, l'Europe n'a jamais pu se concevoir, elle n'a pas pu se construire et la guerre n'y cessa jamais.

Malgré ces guerres, une certaine Europe réussit à exister : l'Europe culturelle, caractérisée

en particulier par une certaine conception de la vie, de la justice, des libertés, de l'individu qui se traduit notamment dans la littérature, l'architecture, la musique, les sciences, la philosophie, les mentalités, et c'est à l'étude de ces divers aspects que s'attache avec bonheur, Arthur Conte, dans cette vaste synthèse de la culture européenne que constitue cet ouvrage.

R. R.

GIRAULT René, *Diplomatie européenne et impérialismes. Histoire des relations internationales contemporaines*, t. 1 : 1871-1914, coll. « Relations internationales contemporaines », Paris, Masson, 1979.

Peu d'hommes, même politiques, sont capables de dominer suffisamment les événements pour réussir à en apercevoir le cours et à agir sur celui-ci. C'est ce qui fait la différence entre un grand diplomate et un diplomate médiocre et justifie l'importance d'un service d'information aussi dense que possible. Le destin de l'humanité est, en effet, régi par de multiples ressorts : politiques et économiques certes, mais aussi sociaux, philosophiques, religieux, culturels ou culturels, collectifs ou individuels qu'il importe de connaître et d'interpréter dans un perpétuel calcul.

Or, les limites de l'information, la prégnance des modèles prolongeant l'ancien régime monarcho-seigneurial, expliquent que dans ce demi-siècle dont traite cet ouvrage, le Monde, réduit à l'Europe qui le gouverne, reste le domaine de la diplomatie secrète des chancelleries animées par des personnages dont les préoccupations surtout politiques sont dominées par les relations personnelles et leurs tempéraments réciproques, confrontés parfois avec les exigences de la *real-politik*. Du temps des monarchies, les affaires d'Etat se réglaient comme relations de famille. Elles le restent encore, alors même que la notion d'Etat, gauchie par l'esprit républicain, prend une dimension nationale nouvelle. Certes la montée des impérialismes bourgeois, liée au colonialisme triomphant, implique l'intrusion des problèmes économiques, mais ils restent diffus, et bien plus encore les problèmes sociaux qui, pour graves qu'ils deviennent, commencent à peine à émouvoir la diplomatie dont une part se fait encore dans les salons. L'Europe occidentale décline déjà, même si elle ne le sait pas encore, devant la poussée simultanée de l'Allemagne et de la Russie, forces neuves et redoutables dont sortira finalement la première guerre mondiale, tandis que les U.S.A. restent encore en réserve, fourbisant les instruments de leur insolente supériorité en devenir.

L'Europe de 1871 à 1914, c'est l'Europe de la dernière grande guerre nationale et de l'avènement de la première grande guerre mondiale, c'est l'Europe des nations dont la décolonisation s'active à l'encontre des grands empires, ottoman d'abord, habsbourgeois ensuite, tsariste enfin ; c'est l'Europe du capital dominée par le souci de croissance du profit qui étouffe progressivement les allégeances de style féodal et les embellissements romantiques. « Vers 1870-1880, les diplomates agissaient, en pensant, de manière classique, aux forces politiques et militaires et aux données stratégiques en Europe ; le temps des impérialismes fait entrer l'économie mondiale et les mentalités collectives dans les calculs des dirigeants. Toutefois, malgré cet élargissement des perspectives, c'est encore *le destin de l'Europe* qui finalement prédominait en 1914 ». Telles sont les conclusions de ce livre aimable et dense, d'une lecture aisée, caractérisant à travers l'analyse des cadres généraux des relations internationales à la fin du XIX^e siècle, les constructions diplomatiques dominées par le système bismarckien d'équilibre, puis par la mondialisation des problèmes dans les entreprises coloniales et la politique des blocs préparatoire à la guerre dont les responsabilités sont assurément partagées par tous, comme en atteste l'enthousiasme convaincu des *va-t-en-guerre*, promis à l'holocauste par les engins de la mort industrielle.

Un bon ouvrage de synthèse à lire par tout historien d'enseignement.

R.V.S.

GRUPE D'ÉCONOMIE MARXISTE, *Contre-projet pour l'Europe*, Bruxelles, Editions du Monde, 1979.

Le Groupe d'économie marxiste rassemble depuis 1975 quelques intellectuels décidés à proposer un choix démocratique à l'économie belge. Dans ce livre, ils s'efforcent de montrer que la construction européenne présente un double visage : celui qui reflète les intérêts de la bourgeoisie (extension du marché, libre circulation des capitaux) et celui qui réfléchit sur les objectifs des travailleurs (lutte contre les monopoles, développement prioritaire des régions les plus arriérées, parité entre les revenus agricoles et industriels, salaires égaux pour les hommes et les femmes).

Ils expliquent les étapes de la construction européenne par la volonté américaine de rechercher de nouveaux débouchés pour leur machine économique emballée par la guerre, de mettre en place des garde-fous efficaces contre l'U.R.S.S. et la gauche européenne sortie renforcée de la résistance. Dans le contexte du plan Marshall, les

progrès de la science et de la technologie bouleversèrent les conditions de la production et provoquèrent une extension gigantesque du marché et une transnationalisation du capital favorisées par un ensemble d'organismes et d'accords internationaux (G.A.T.T., O.E.C.E., Benelux) qui libéraient le commerce international de ses entraves douanières. Ce processus était marqué par l'accroissement progressif du rôle des instances internationales et des firmes multinationales dans la régulation des mécanismes économiques.

En se fondant sur ces hypothèses, les auteurs du *Contre-projet pour l'Europe* distinguent trois périodes historiques dans l'évolution de l'intégration européenne entre 1958 et 1979 :

- la première période (1958-1972) serait marquée par un accroissement considérable du taux d'intégration économique, marqué lui-même par toute une série de mutations structurelles (rationalisation de la production, division internationale déséquilibrée, développement vertigineux de la consommation) ;
 - la deuxième période (1973-1976) verrait se creuser les écarts conjoncturels entre les membres de la C.E.E., tandis que sévissaient désordres monétaires et inflation et qu'éclataient la crise du système monétaire international, la crise de l'ordre économique mondial, — qui voit les Etats du tiers monde commencer à contrôler leurs ressources énergétiques (O.P.E.P.), — la crise des structures industrielles liée à la perte de rentabilité du capital et la crise des régulations étatiques du fait du caractère inadéquat des solutions classiques ;
 - en 1977 débute une troisième période caractérisée par une diminution des divergences entre les économies européennes bien que la crise structurelle persiste comme en témoigne la présence permanente d'un chômage massif. L'harmonisation des politiques économiques des Neuf s'en trouve facilitée et l'intégration européenne peut faire un nouveau pas en avant.
- Les auteurs décrivent ensuite la politique économique de la Commission européenne. Ils en concluent que :
- tant que la Commission considérerait la crise comme conjoncturelle, la Commission recommandait aux Etats des mesures traditionnelles : stimulation des commandes politiques, encouragement de la consommation privée et soutien à l'investissement privé ;
 - l'analyse du *Quatrième programme de politique économique à moyen terme* (1976-1980)

établi par les experts de la Commission attribue l'origine de la récession au développement continu de l'inflation, amplifiée par la hausse des prix du pétrole, à la hausse trop rapide des revenus aux dépens de la capacité de profit des entreprises. Ces mêmes experts proposent de limiter la croissance des salaires et de restructurer, c'est-à-dire de diminuer la consommation privée et d'augmenter la part des investissements productifs en renforçant la pression fiscale sur les ménages et en redistribuant ces ressources vers les entreprises rentables (électroniques, de fabrication d'ordinateurs, de télécommunications, d'aéronautique) et en organisant le repli des entreprises de chantiers navals, des aciéries, des usines textiles réputées moins rentables.

Après avoir ainsi décrit la politique de la C.E.E. au service des classes dominantes, le Groupe d'économie marxiste critique l'attitude des partis sociaux-démocrates et des syndicats de cette tendance dont la politique consiste, selon eux, à endosser les solutions économiques de la grande bourgeoisie : redéploiement économique, conversion industrielle, braderie de pans entiers de l'appareil productif, à condition que les acquis sociaux ne soient pas trop entamés, à condition que les fermetures d'entreprises soient accompagnées de compensations sociales (prépension), à condition que le chômage soit assorti de mesures qui, tout en ne modifiant rien aux causes du chômage rendent ses effets plus supportables.

La dernière partie du livre est consacrée au *Contre-projet pour l'Europe*, c'est-à-dire à la manière de valoriser la partie du Traité de Rome considérée par le Groupe d'étude marxiste comme positive.

Les auteurs y proposent trois manières de promouvoir une politique économique démocratique :

1° la nature doit être protégée pour qu'elle puisse dans l'avenir continuer à être exploitée par l'homme. La lutte contre les industries polluantes implique des transformations à l'intérieur des usines. La lutte contre les réacteurs atomiques implique la construction d'autres réacteurs moins dangereux. Le monde rural ne doit pas être absorbé par la ville. D'autre part, une division internationale du travail plus poussée, une spécialisation accrue peuvent diminuer les coûts ou augmenter l'utilité des marchandises, mais il ne faut pas que les mécanismes du marché agressent des branches industrielles entières de certains pays. Chaque économie doit rester multilatéralement développée. Cela ne signifie pas que chaque pays doive développer et renforcer toutes ses branches

économiques ; mais il faut construire sur l'héritage que le passé industriel et agricole nous a laissé. Pour réaliser cette reconversion agricole et industrielle, les responsables de la politique économique européenne devraient lutter contre le manque d'investissements dans le secteur secondaire.

- en empêchant :
 - les spéculations financières et monétaires qui déstabilisent le système monétaire,
 - les investissements fonciers,
 - les investissements européens aux Etats-Unis ou dans d'autres pays hautement industrialisés qui constituent de l'incivisme économique quand l'Europe des Neuf compte 6,5 millions de chômeurs,
 - les transferts de séquences de production dans le tiers monde qui font éclater la cohérence interne des systèmes productifs européens et qui constituent des enclaves non intégrées dans les économies du tiers monde où elles s'implantent ;
 - en promouvant l'autosuffisance de l'Europe en matière agricole ;
 - en entravant l'action des firmes transnationales pour ne pas avoir à payer très cher à moyen terme les quelques avantages obtenus à court terme en matière d'emploi ;
 - en empêchant le développement des monopoles qui affectent plus que toute autre entreprise capitaliste les ressources qu'ils contrôlent en fonction de leurs seuls intérêts ;
- 2° la politique énergétique doit être réalisée à l'échelle européenne pour éviter qu'elle ne soit qu'un leurre destiné à masquer les grandes manœuvres qui doivent permettre à la bourgeoisie de glisser du pétrole au nucléaire en faisant payer la note aux travailleurs. Cette politique doit être réalisée à l'échelle européenne à travers une structure publique démocratiquement contrôlée ;
- 3° la politique monétaire, enfin, doit être basée sur des parités fixes entre les monnaies européennes, impossible à réaliser sans une intégration démocratique des économies européennes.

Les derniers chapitres sont consacrés aux problèmes de l'élargissement de l'Europe et des rapports européens.

Cette étude constitue une analyse globale et bien documentée sur les questions européennes et un ouvrage de référence indispensable pour une étude objective.

R. R.

CROYANCES, MYTHES, RELIGIONS

CAMBIER Guy, *Problèmes d'histoire du christianisme*, publication de l'Institut d'Histoire du Christianisme et de la Pensée laïque, t. 8, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, 1979.

Numéro 8 d'un périodique publiant des travaux gravitant autour des préoccupations de l'*Institut d'Histoire du Christianisme*, élargi depuis peu à la *Pensée laïque*, ce fascicule nous propose six articles traitant respectivement de l'*Apocalypse de saint Jean*, des survivances du paganisme en vieille Russie, de l'*Apocalypse des Camisards*, d'un discours maçonnique sur l'histoire politique du catholicisme, du discours des manuels scolaires du XVIII^e siècle, enfin de réflexions sur le concours des autorités civiles et militaires aux cérémonies religieuses. Cette courte revue dit assez le caractère éclectique des préoccupations des éditeurs. Autant de contributions utiles à la définition d'un aspect important de la mentalité humaine à toutes les époques.

R.V.S.

DANIELOU Alain, *Shiva et Dionysos. La religion de la Nature et de l'Eros, de la préhistoire à l'avenir*, coll. « Documents spirituels », Paris, Fayard, 1979.

Spécialiste du *sanskrit*, ancien professeur aux Universités hindoues, directeur de l'Institut international d'Etudes comparatives de la Musique à Berlin et à Venise, l'auteur ne nous livre pas ici un essai d'histoire des religions, mais une méditation fondée sur une large érudition et une expérience personnelle au contact des religions de l'espace indo-européen. Il souhaite tracer une voie.

La nature est inhumaine dans la mesure où elle dépasse l'homme. Celui-ci a le choix entre la voie de l'ordre naturel par laquelle il participe à l'harmonie universelle ou la voie de l'ordre de la cité qui impose sa loi aux dieux et qui n'engendre finalement que catastrophe.

L'alternative n'est pas neuve, elle acquiert un regain d'intérêt chaque fois que se développent des états de tension. Ne l'a-t-on pas constaté dans les années 1930 avec le néo-paganisme germanique et ne le voit-on pas ressurgir aujourd'hui avec les élans panthéistes de la « nouvelle-droite » ? Certains astro-physiciens mettent le phénomène en relation avec les éruptions solaires, d'où la coloration para-scientifique donnée à son explication.

Par delà la croyance, le rationaliste aurait tort de rejeter en bloc toutes les notations qui ne seraient pas concrètement fondées. La dimension mythique n'est pas un... mythe et il y a beaucoup à glaner parmi les témoignages relevant des rites, contes, légendes et autres véhicules par lesquels s'exprime la rumeur des siècles dont les hommes n'avaient pas d'autres moyens d'expression. L'erreur, propre aux Occidentaux et à leur rationalisme chrétien, est de prétendre tout expliquer par la raison. Il est fructueux de se placer sur le même registre que ceux qui, aujourd'hui encore, comme les adeptes de Shiva aux Indes, continuent à colporter ces contes et légendes sans être dupes, ne voyant dans les images évoquées que des symboles dont le décryptage est nécessaire. C'est à quoi il faut s'employer.

L'Inde est un merveilleux champ d'observation en raison de son état de conservatoire où continuent à se côtoyer les éléments de plusieurs cultures : les *advaiti* ou pélagés proto-australoides, adeptes de *Pashupati*, seigneur des animaux, et de *Pārvaṭī*, la Dame des montagnes ; les dravidiens, ou *Shishna-devas* (adorateurs du phallus), adeptes de Shiva ; les aryens, tributaires du *Rig-véda*, répertoire de dieux formés par des phénomènes naturels et des vertus humaines personnifiées ; les sémites, enfin, véhicules de religions monothéistes telles que le judaïsme, le christianisme, l'islam. Tout ceci sans oublier les multiples avatars. « Le nombre un est le symbole de l'illusion » disent les Tantras.

L'originalité de l'auteur est, avec le danger d'hypothèses mal fondées, mais la fécondité de l'observation holistique, de déceler des analogies, de dépister des liens, de suivre des courants qui témoignent à travers l'espace de l'extension de certaines croyances, subsumées par la diffusion de mythes plus neufs, mais dont subsistent des traces souvent marginalisées, parfois disséminées en isolats plus ou moins authentiques. Ici interviennent les rapprochements évoquant les analogies entre les rites et les mythes shivaïques et ceux liés à Dionysos trop souvent évacués hâtivement dans l'approche des religions. L'auteur dessine ainsi tout un monde allant de l'Atlantique à l'océan Pacifique où se révèlent des similitudes troublantes : linguistiques, religieuses et autres. Il y a parenté entre les basques, les géorgiens du Caucase, les peuhls, les guanches, les béloutches ; les dravidiens pratiquent des langues agglutinantes comme les samoyèdes, les finno-ougriens, les altaïques. Kumara ou Skanda (le jet de sperme) est l'équivalent du *Kouros* grec, de l'Horus, fils d'Osiris, récupéré par Shiva et son cortège de symboles dont les minoëns de Crète avec leur minotaure et leur

déesse aux serpents nous donnent un exemple. *Bahktas* hindou et *bacchoi* grecs sont les « participants » d'une même liturgie communuelle dédiée ici à Dionysos-Zagreüs-Zeus, là à Shiva (celui qui est de bon augure, — le surnom d'*el Cid*).

Comparaison, certes, n'est pas raison. Rapprocher les peuples, leurs cultures, leurs idéologies est un bon moyen d'approche dans la compréhension des peuples. De là à voir dans les formes adultérées actuelles de mysticisme, de yoga, d'usage d'hallucinogènes, d'écologie, les prémices d'un retour aux cultes dionysiaques authentiques et d'une fusion d'aspiration entre l'Orient et l'Occident, j'en laisse la responsabilité de la prédiction à l'auteur. Mais que tout cela est passionnant !

R.V.S.

GILBERT Pierre, *La Bible à la naissance de l'histoire*, Paris, Fayard, 1979.

Il est de convention en Occident d'attribuer à Hérodote, auteur grec du V^e siècle av. J.-C., la paternité de *l'histoire*, comme recherche et comme récit destiné à conserver la mémoire des hommes. Nous trouvons ici une tentative, pertinente dans plusieurs de ses aspects, de faire reconnaître à cette « bibliothèque » que constitue la *Bible* le mérite d'avoir été le banc d'épreuve de l'élaboration de la conscience et du genre historiques, plus d'un demi-millénaire plus tôt.

L'initiative est originale et hardie. La démarche vise à saisir au-delà du récit populaire avalisé dans les légendes, la manière dont grâce à l'instrument de l'écriture alphabétique et à la motivation de l'avènement des monarchies se dégagent progressivement les conditions de la méthode historique fondée sur la recherche du témoignage, la classification des documents et la description des événements dans le cadre d'un temps irréversible et d'une causalité dont l'hypothèse divine toujours présente n'enlève rien à la valeur intrinsèque. En effet, si le caractère sacré pour ne pas dire sacré reconnu à la *Bible* en a occulté la valeur historique pendant longtemps, l'historiographie contemporaine, pour avoir reconnu ailleurs la valeur historique des légendes, ne peut plus nier l'apport biblique à la connaissance du monde proche-oriental durant le premier millénaire avant J.-C. Ceci à condition d'en pratiquer une lecture éclairée par les méthodes de la critique historique appuyée sur tous les documents et les instruments des sciences humaines, mais dans le cadre de la relativité due à l'aspect subjectif de tout discours historique éternellement en quête d'une insaisissable vérité.

De Saül et de David jusqu'à Salomon, nous suivons la construction par Israël d'un Etat monarchique à l'instar de toutes les nations proche-orientales de l'époque. L'auteur montre, exemples à l'appui, comment s'est poursuivie simultanément l'écriture de l'histoire. Au delà de la simplification légendaire, épique ou héroïque, à côté de l'histoire-liste des succès du souverain ou des lignées dynastiques, se lit dans la *Bible* une histoire juge, critique, de ces souverains. Et l'auteur souligne : « Par là se révèle et se renforce un autre élément nécessaire à l'écriture de l'histoire, le sens de la complexité des êtres et donc des événements sur lesquels ils influent et qu'ils subissent ».

Par delà la fonction sociale et politique de l'histoire comme confirmation du caractère progressif de l'élaboration historique, nous ne pouvons que souscrire à cette thèse, exprimée au grand scandale des historiens positivistes par Benedetto Croce au début du XX^e siècle, selon laquelle il n'y a d'histoire que du présent et avalisée depuis lors par un nombre de plus en plus grand de disciples de Clio.

Un bel apport à l'histoire de l'historiographie !

R.V.S.

POULAT Emile, *Histoire, dogme et critique dans la crise moderniste*, coll. « Religion et société », 2^e éd. revue, Tournai, Casterman, 1979.

En ce temps où l'Eglise catholique s'applique à avaliser les conclusions du concile de Vatican II, où la papauté s'emploie à jouer à nouveau son rôle dans la stratégie mondiale, face au matérialisme des possédants et au mysticisme des dépourvus, qui douterait que le christianisme, comme toutes les religions d'ailleurs, soit un système de crises à répétition évoluant en raison même de ces crises.

Au nombre de celles qui secouèrent l'Eglise de France figure assurément la crise moderniste, née dans le climat politico-social de la soudure des XIX^e et XX^e siècles, perturbé par les grands scandales politiques, la vague d'anti-sémitisme consacrée par l'Affaire Dreyfus, les conséquences du ralliement et la séparation de l'Eglise et de l'Etat.

Au plan scientifique, l'esprit est au positivisme et à la critique. La théologie n'y échappe pas, ni les dogmes par conséquent passés au crible de l'histoire. Une interprétation scientifique du christianisme était inévitable et tout aussi inévitables les tensions et les luttes dont il fut le siège. Il n'est pas possible de résumer cette thèse monumentale dans laquelle l'auteur évoque les

acteurs et les enjeux déployés, les contraintes et les ressources par lesquelles se maintint le système, sa résistance et sa capacité d'adaptation. Par sa réponse à *L'essence du christianisme* de Adolf Harnack, professeur d'histoire ecclésiastique à l'Université de Berlin, Alfred Loisy dans les 235 pages de *L'Évangile et l'Eglise*, édition de 1902, marque le début de la controverse dont le point d'orgue, le décret *Lamentabili*, confirmé par l'encyclique *Pascendi* de 1907, sorte de nouveau *Syllabus*, condamnera 65 propositions « modernistes » dont les deux tiers sont empruntées au « petit livre rouge » (*sic*) du dit Loisy.

Face aux assauts de la science et de la critique, l'Eglise de France se divise ; tout ce qui a relint de nouveauté est suspect : Marc Sangnier et les abbés démocrates du *Sillon*, comme l'abbé Crampon, traducteur de la *Bible*, ou le Père Lagrange et son Ecole biblique de Jérusalem, ou encore Maurice Blondel et sa philosophie de l'action. Alfred Loisy, excommunié en 1908 apparaît pire qu'un nouveau Renan. Tout s'apaisera ensuite dans la tourmente de 1914. Mais il reste le témoignage d'une Eglise étroite dans son esprit, animée par une hiérarchie inquiète d'elle-même, attachée à se changer de l'intérieur sans contact avec le monde, qui ne réussit qu'à stimuler la recherche de la Vérité dans l'histoire.

R.V.S.

TRÉVOUX Guy, *Lettres, chiffres et dieux*, coll. « Gnose », Monaco, Editions du Rocher (28, rue Comte Félix Gastaldi), 1979.

Parmi les fruits les plus anciens de la culture figurent assurément les rites, symboles et croyances plus ou moins mythiques dont s'illustrent aujourd'hui encore un certain nombre de groupes ou d'usages humains. La plupart de ces vestiges du passé ne constituent plus aujourd'hui qu'un message sans rapport avec la signification originelle ou affligé de déviations syncrétiques profondes. Si ces données relèvent du sacré, elles empruntent leur sens à des langages secrets dont le souvenir s'est perdu. Dès l'époque de César, les druides avaient oublié les origines de leurs croyances. Il n'est pas étonnant que juifs, chrétiens, indouistes, francs-maçons soient aujourd'hui dans le même cas. Mais il subsiste des traces, des reliques ; fut-ce dans le tarot, des sens peuvent être ressuscités. C'est à quoi s'emploie l'auteur à propos des lettres et des chiffres dont il raconte l'histoire des symboles alphabétiques et mathématiques. A propos de l'alphabet, suite de graphismes exprimés dans un ordre rituel inexpliqués jusqu'ici, il propose une interprétation combinant la double influence de la liste

(celtique) des mois du calendrier lunaire et des dessins des constellations zodiacales. Les fêtes calendaires actuelles combinent tant d'influences que presque tout peut s'expliquer par son contraire, comme il sied lorsqu'il faut dissimuler la réalité des convictions, religieuses notamment, en raison des risques encourus.

Comme on peut s'y attendre, ce livre évoque la symbolique des nombres et l'origine des chiffres ; l'interprétation des chiffres phéniciens, notamment par les Indiens dont le zéro proviendrait en réalité du Cambodge où on en trouve la trace la plus ancienne vers 700 environ comme héritage d'un prince bouddhiste.

Notons en guise d'illustration le festiaire d'origine solaire déterminé par la division de l'année en huit parties : 24 décembre, 2 février, 21 mars, 1^{er} mai, 24 juin, 1^{er} août, 21 septembre, 1^{er} novembre. Ces dates correspondent à des fêtes dans de nombreuses religions. L'enfant solaire qui naît le 24 décembre porte de nombreux noms : Adonis, Horus, fils de Leto (car il s'agit souvent de jumeaux), Tammuz, Zeus, Héraclès, Erechtiée, Ploutos, Dionysos, Cuchulain, Jésus, Taliésin. Sa mère est habituellement une vierge puisqu'il s'agit de la nature qui chaque année se refait une virginité.

Quelle richesse, mais s'agit-il seulement d'imagination ? « Cherche ! » dit l'Hermès Trismégiste.

R.V.S.

VERNANT Jean-Pierre, *Religions, histoires, raisons*, coll. « Petite collection Maspero », Paris, Maspero, 1979.

Que la pensée historique se modifie, que les méthodes de l'histoire se diversifient et se précisent, bien des indices s'accumulent aujourd'hui pour le démontrer. Ce petit recueil y contribue en rassemblant une série d'articles, conférences et travaux qui illustrent l'importance de l'histoire comparée et d'instruments tels que la linguistique dans une relecture de l'histoire, grecque en l'occurrence. Par rapport aux récits oraux des populations archaïques, dans quelle mesure existe-t-il en Grèce ancienne une forme de pensée qu'on puisse appeler mythe en général ? Peut-on formuler des règles de transformation permettant le passage d'une mythologie comme celle de la Grèce à une mythologie comme celle des Amérindiens ? Quelles sont les conditions de validité d'une mythologie comparée ? Telles sont les questions posées qui soulignent combien il est nécessaire que chaque spécialiste soit susceptible d'élargir son angle d'étude habituel, de prendre en charge ici toutes

les dimensions du phénomène religieux, là tout autre chose. Sans rejeter la pluridisciplinarité d'équipe, l'apport de ce qu'on appelait naguère les auxiliaires étant indispensable, il est clair que l'historien d'aujourd'hui doit s'employer de plus en plus à *penser interdisciplinaire* ou plutôt, *pluridisciplinaire*, en abordant les problèmes familiers sous tous les angles d'attaque possible, l'esprit en éveil et le coup d'œil précis.

Parmi les nombreuses notations portant sur la psychologie, sur la linguistique, sur l'éthique, sur la théologie, retenons qu'il est difficile aujourd'hui de maintenir pour les Minoens-Mycéniens une filiation directe avec les Hellènes, spécialement au point de vue religieux. Retenons aussi les questions posées à propos de l'imaginaire grec. De même le sens du suffixe grec *taur* qui indique la propriété d'un acte, un rapport avec des données de fait, réelles. Rapportée à l'histoire, cette dernière constatation fait bien de l'*his-torien* celui en qui se matérialise la sagesse ou la connaissance... Non sans peine, vous voudrez bien en convenir, ô vous historiens !

R.V.S.

Marquis de WAVRIN, *Mythologie, Rites et sorcellerie des Indiens de l'Amazonie*, coll. « Itinéraires », Monaco, Editions du Rocher, 1979.

Comme le souligne Léopold III de Belgique à qui ce livre est dédié, l'Amérique latine reste pour peu de temps encore un lieu privilégié d'observation des cultures indiennes dont le caractère primitif n'exclut pas noblesse ni fierté, ni ingénue pureté dans le comportement. L'intérêt de ce livre est d'autant plus grand que reposant sur des observations faites entre 1913 et 1937, il touche à bien des aspects de la vie des peuples autochtones de l'Amazonie que les dernières décennies ont profondément meurtri voire complètement rayés de la carte sinon de nos souvenirs. Sans défendre de théorie, l'auteur en observateur curieux décrit avec intérêt et compréhension tout ce qui touche aux aspects surnaturels, à la survie, et à leurs adjutants : dieux, divinités, génies, âmes des morts, etc. Il explique le totémisme dans ses multiples manifestations, les forces occultes, la magie, les superstitions, la sorcellerie et l'art des sorciers, les rites enfin sous toutes leurs formes. Un ouvrage riche dont la lecture fournit bien des points de comparaison pour comprendre nos sociétés dans leur état primitif des millénaires passés.

R.V.S.

SCIENCES SOCIALES

ADORNO Théodore, POPPER Karl e.a., *De Vienne à Francfort. La querelle allemande des sciences sociales*, Bruxelles, Editions Complexe (24, rue de Bosnie, 1060), 1979.

Dix ans après sa parution en langue allemande, l'éditeur nous livre ici une controverse, née en 1961, au congrès des sociologues de langue allemande de Tübingen, entre représentants de l'école philosophique de Vienne et celle de Francfort. Il n'est pas possible ici de résumer les arguments développés dans une dispute dont les termes sont faussés par des accusations de trivialité et de malhonnêteté intellectuelle. Que cette controverse s'étende tout au long des années 1961 à 1965 est significatif quand on sait le poids de l'idéologie sur les mouvements qui animèrent les milieux intellectuels, universitaires notamment, dans le monde occidental au cours de ces années et le rôle joué par les étudiants allemands bien avant ceux des *campus* américains.

Le texte de base est constitué par le rapport de Karl Popper sur *La logique des sciences sociales* qui lui permet d'exposer en vingt-sept thèses sa perception rationnelle critique des sciences sociales qu'il clôture d'ailleurs par ce rappel d'une proposition que bien avant Socrate, formulait le vieux Xénophane : « Les dieux n'ont pas tout dévoilé d'emblée aux mortels, mais au fil du temps, en cherchant, nous trouvons du meilleur ». Ces thèses se distinguent par leur clarté. Or le principal reproche que le même auteur formule à l'égard de ses interlocuteurs est, non seulement de déformer sa pensée, mais d'utiliser un langage incompréhensible, marque d'une certaine fatuité universitaire où l'érudition se confond forcément avec l'obscurité. Nous pourrions tous citer des exemples de cette tendance : voyez vers où se tourne mon regard...

Pour K. Popper, c'est la scientifique critique qui fraie une voie à travers les barrières du conventionnel, qui ouvre les fenêtres et laisse pénétrer l'air frais ; celui qui ne pense pas à l'impresion qu'il produit, spécialement sur l'auditoire académique, mais celui qui tente d'être bien compris. Il déplore, et cela semble typique dans certains milieux, que de plus en plus de candidats au Ph. D. (diplôme de docteur) reçoivent un simple entraînement technique portant sur certaines prises de mesure, sans être initiés à la tradition critique de l'interrogation scientifique. Qu'ils ne sont donc pas guidés, ni même tentés par de graves énigmes apparemment insolubles, mais tout au plus orientés vers la solution de petites devinettes. Ceci au grand dam du progrès qui ne

vient pas des spécialistes étriés mais de ceux parmi les savants qui ont un vaste champ d'intérêt. Et il conclut : « Si la multitude, les spécialistes, l'emporte, ce sera la fin de la science telle que nous la connaissons, de la grande science. Ce sera une catastrophe spirituelle comparable quant à ses conséquences à l'arme nucléaire ».

On ne pourrait mieux souligner une fois de plus la vertu éducative de l'histoire perçue comme globalité, celle qui précisément assure la synthèse entre les spécialistes.

R.V.S.

AUGER Marc, *Symbole, fonction, histoire. Les interrogations de l'anthropologie*, coll. « L'Esprit critique. Hachette littérature », Paris, Hachette, 1979.

Il ne s'agit pas ici d'une histoire de l'anthropologie mais d'une réflexion portant sur le sens et l'objet d'une discipline dont les contours restent flous, coincée entre l'histoire et la sociologie, qu'elle ignore et emprunte tour à tour. L'exotisme, le rétro dont semblent affligés nos contemporains occidentaux, soutenus par le rêve de l'évasion touristique dont le relais au plan intellectuel doit être assuré, si nous voulons survivre, par les responsables de la politique et de l'économie internationale dans ce monde aux dimensions planétaires peuplé de sociétés si variées, exigent un regard nouveau sur celles-ci. D'où l'importance de cette réflexion. L'accent est spécialement mis ici sur les contributions françaises. Indépendamment des options fonctionnalistes, culturalistes, structuralistes, le débat oppose ceux qui se revendiquent du marxisme et ceux qui s'y refusent. La tendance aux spéculations théoriques plus importantes en France que dans les pays anglo-saxons, dont les recherches sont davantage fondées sur le terrain, risque, si elle s'ouvre trop aux nostalgies du « paradis perdu » de déboucher sur l'obscurantisme. Le passé pas plus que pour l'historien ne peut pour l'anthropologue constituer une fin en soi ni un modèle auquel il faut revenir. Appliquer à l'étude des sociétés archaïques, le schéma de la lutte des classes ne peut être fructueux qu'à condition de ne le considérer que comme un instrument de recherche.

Ces quelques considérations attestent que l'anthropologie n'est pas plus innocente aujourd'hui qu'elle ne l'était à l'époque où elle se dégageait des limbes sous le regard des *Yankees* aux prises avec les peaux-rouges ou des Anglais confrontés avec les *natives*.

L'historien tirera satisfaction de la mise en garde ici proclamée du danger d'une anthropologie trop axée sur des catégories : logique,

pré-logique, irrationnel, évolutionnisme, ethnocentrisme, relativisme, culturalisme, etc. et de la nécessité d'une mise en perspective historique, c'est-à-dire évolutive. Une société ne s'empaille que lorsqu'elle est morte, sinon, et plus que jamais, dans ces temps de déplacements et de télescopes, elle change, si peu soit-il. Et l'histoire ne s'arrête pas avec nous.

Une nouvelle étape, importante, par la reconnaissance réciproque des anthropologues et des historiens, sur la voie qui aboutira un jour, il faut y œuvrer, à l'anthropologie fondamentale, synthèse de toutes les sciences de l'homme dans le respect de leurs spécificités.

R.V.S.

BAIROCH P., *Taille des villes, conditions de vie et développement économique*. Paris, Editions de l'Ecole des hautes études en sciences sociales, 1979.

L'augmentation de la population urbaine du tiers monde constituera, entre 1970 et 2000, un bouleversement d'une importance considérable : cette population passera de 350 millions d'habitants à environ un milliard 300 millions ! Le problème se pose aussi pour les pays développés (prévision : 50% d'augmentation).

Il n'est donc pas sans intérêt de se demander quelle serait la répartition la plus favorable de cette population supplémentaire. C'est ce que l'auteur a tenté de faire, en commençant son analyse par un examen de l'évolution passée et future de la structure des villes. Il a étudié ensuite les relations entre la taille des villes et les conditions de vie de ses habitants (santé, criminalité, revenus, éducation, culture, loisirs, trafic,...) afin de déterminer quelle serait la taille *optima* et la taille limite. La troisième partie de l'ouvrage est consacrée à l'influence de la taille des villes sur le développement économique.

Le tout est très documenté : utilisation d'études et de statistiques nombreuses, recherches personnelles de l'auteur.

J. C.

CARO BAROJA Julio, *Le Carnaval*, traduit de l'espagnol par S. Sésé-Léger, coll. « Bibliothèque des histoires », Paris, Gallimard, 1979.

Une moisson exceptionnellement riche de données s'étalant du moyen âge au XX^e siècle, des descriptions minutieuses, des analyses fouillées, font de ce livre un équivalent, pour la péninsule ibérique, du *Manuel de folklore français contemporain* d'Arnold Van Gennep. S'il traite

principalement du carnaval, il envisage aussi d'autres manifestations automnales et hivernales, qu'il estime liées au cycle carnavalesque.

Sur le plan méthodologique, l'auteur se distingue de nombre d'ethnologues en dénonçant deux « manies » qui leur sont coutumières. Comparer des traits culturels artificiellement extraits de cultures trop distinctes, ainsi qu'expliquer tout le phénomène carnavalesque à partir d'un seul point de vue, comme Frazer et Mannhardt par exemple, sont des tentatives simplistes et castratrices vouées à l'échec. Pour être pleinement comprise, une coutume qui généralement résulte non pas d'une mais de multiples motivations, doit être replongée dans son contexte culturel, historique et social concret.

Aussi, malgré de nombreuses analogies formelles et calendaires, le carnaval médiéval ne peut être seulement considéré comme une « survivance » des saturnales romaines. « Les intérêts dominants de la société qui célébrait ces fêtes s'accordaient avec un schéma qui ressemblait beaucoup à celui qui fut maintenu par une société ayant changé de *credo* [...], mais qui continuait à travailler, à aimer, à croître et à se multiplier de la même façon ». D'autre part, sans l'idée chrétienne du carême, le carnaval ne serait pas le carnaval. Aussi bien la théologie que la vie sociale contribuèrent à le forger. Quant à la relative monotonie morphologique dans le temps, Caro Baroja en propose une interprétation « esthétique » : « les formes de rituel ayant un minimum de valeur esthétique ont toutes les chances de résister à l'usure du temps ».

Plein de promesses, car reposant sur une masse documentaire impressionnante et s'éloignant des méthodes stéréotypées, l'ouvrage se révèle cependant finalement quelque peu décevant car il ne débouche sur rien de vraiment neuf.

J. V.

FLORINT Florica et BERNABE Jean, *La sorcellerie paysanne. Approche anthropologique de l'Homme Magus, avec une étude sur la Roumanie*, coll. « Univers des sciences humaines », Bruxelles, De Boeck, 1977.

Paganisme, sorcellerie, magie désignent souvent, en les stigmatisant, les oppositions à une religion établie. Sauf à les intégrer dans leur pratique ou dans leurs rituels en cas de persistance jugée excessive, les religions persécutent leurs manifestations, faute de pouvoir les extirper ou les oblitérer totalement. En s'appuyant ici sur des exemples fournis par le folklore roumain encore fortement imprégné de ces survivances,

nous découvrons dans ce livre l'univers parallèle de la magie, des incantations, des prédictions et autres manifestations de l'univers mental rural auquel pour peu qu'on sonde n'est pas étranger le folklore occidental. C'est de fait dans les campagnes que se maintiendront le plus longtemps ces usages et ces traditions, en dépit des sévices. Ils sont acceptés sans peine en période féconde ; mais, pour peu qu'éclate une crise, le sorcier ou la sorcière deviennent des boucs émissaires. La cruauté des traitements auxquels ils sont soumis n'a d'égale que l'intensité de la peur éprouvée par la masse populaire. Il est connu que le XVII^e siècle se distingua en Occident par une vague de persécutions importantes liées aux malheurs des temps et à la politique de conquête religieuse issue des décrets du Concile de Trente. Ainsi seront extirpés par le sang et les flammes la religion-magie rurale et, avec elle, les cultures et les collectivités non-conformes au modèle : cléricale, étatique, intellectuel et urbain.

Aujourd'hui, paradoxalement, la sorcellerie connaît une recrudescence certaine dans les villes et disparaît par contre dans les campagnes, dont certains toponymes seuls révèlent encore l'influence qu'elle y a exercé, comme contre-pouvoir.

La sorcellerie est interprétée généralement comme une réplique négative de la foi chrétienne et de ses institutions. Elle collecte, en fait, tous les résidus des pratiques religieuses antérieures supplantées par le christianisme. Elle se manifeste par des pratiques à caractère chamanique et magique, par la manipulation de forces obscures, mal maîtrisées et mal délimitées. Elles s'identifient parfois avec les hérésies et se traduisent dans certaines manifestations populaires telles que, de nos jours : carnaval, rites de fécondité, comme les déambulations dansantes, etc.

Pas question dans la mentalité primitive de distinguer le sacré et le profane, les deux sont étroitement confondus dans la conviction que de la naissance à la mort, l'homme crée le monde, car il est lui-même cet univers en dépit de son destin individuel. Plus que le mage, le sorcier est un être maléfique dont on a besoin mais dont on se méfie car il a commerce avec les forces occultes qu'il peut mobiliser à volonté. Conservatoire de tradition, la Roumanie nous livre toute une gamme de ces pratiques et de ces usages, trop longues à résumer. Au plan de la magie, soulignons les pratiques de la magie divinatoire, de la magie d'intégration, de la magie de modification, de la magie de réintégration. Bien peu d'aspects rendent le sorcier roumain d'aujourd'hui différent de nos sorciers médiévaux, pratiquants non d'une contre-religion, mais de la religion traditionnelle léguée du fond

des âges et conservée davantage dans les milieux ruraux repliés sur eux-mêmes. Pays de vampirisme, cette incarnation satanique morbide, la Transylvanie n'a pas fini d'enfanter des Dracula !

R.V.S.

HUIZER Gerrit, MANNHEIM Bruce, e.a., *The politics of anthropology. From colonialism and sexism toward a view from below*, coll. « World anthropology », La Haye-Paris, Mouton, 1979.

Les retombées du IX^e Congrès international d'*Anthropological and Ethnological sciences* tenu à Chicago en 1973, outre plusieurs volumes publiés dans la même collection, nous apportent ici trente contributions de choix venant d'anthropologues anciens et nouveaux, hommes et femmes, capitalistes et socialistes, issus du tiers monde ou des pays industrialisés, soucieux d'établir les conditions anciennes et nouvelles d'une anthropologie qui de naïve à l'origine se veut aujourd'hui libératrice. Cet ouvrage souligne à cet égard le rôle éminemment intéressé des fondations scientifiques alimentées par les legs capitalistes dont les plus connus sont de Rockefeller, Ford, Guggenheim et autres. Grâce à ceux-ci les héritiers de ces grandes dynasties industrielles soustraient leur avoir aux amputations des droits de succession tout en se réservant la gestion de l'utilisation des revenus à des fins qui pour être scientifiques n'en sont pas moins utiles à la conduite d'affaires auxquelles la *Central Intelligence Agency* (C.I.A.) n'est pas étrangère non plus.

Si beaucoup d'ouvrages décrivent ce que font les anthropologues, celui-ci explique pourquoi la plupart d'entre eux font trop peu, souvent mal et trop tard.

L'anthropologie apparaît en effet comme devant se libérer de ses origines occidentales influencées par le cadre colonial ou néo-colonial ainsi que par la prédominance du point de vue masculin. La croissance de la conscience de peuples jadis dominés et la voix de plus en plus forte des anthropologues féminins suggèrent aujourd'hui une vision plus globale du devenir humain.

En se couvrant d'une apparence de neutralité et d'objectivité scientifique auxquelles croyaient sincèrement beaucoup d'étudiants, il a été de la politique de l'anthropologie d'ignorer les implications politiques de ces visions colonialistes et sexistes. En admettant aujourd'hui que ces politiques ont, consciemment ou non, servi les intérêts des peuples dominants, un effort est fait actuellement pour se placer du point de vue des

dominés, d'en dessous donc et du dedans. Cette méthode de recherche plutôt que d'éviter une intervention dans la vie d'êtres humains amis, tente d'être participant et partisan conscient dans leur vie et dans leur libération de toute domination. Les inconvénients ou les risques de cette approche sont largement discutés dans ce volume. Quelques exemples concrets où se mêlent théorie et pratique démontrent que l'anthropologie peut parfaitement servir les peuples qui en sont l'objet en produisant des connaissances scientifiquement estimables et en introduisant des principes jusqu'ici ignorés de l'anthropologie.

Une étape importante pour l'histoire explicative : à condition d'éviter les manipulations, quelle contribution à l'émancipation et au rapprochement des peuples !

R.V.S.

SEGALEN Martin, *Mari et femme dans la société paysanne*, coll. « Bibliothèque d'ethnologie historique », Paris, Flammarion, 1980.

Comprendre la société de notre temps, c'est d'abord s'initier aux pratiques anciennes des sociétés en les replaçant dans leur cadre historique dont nous avons ici un bon spécimen. L'ouvrage se préoccupe surtout de la condition féminine en milieu rural en vue d'éclairer le présent à la lumière de la situation passée. Un présent où dans bien des cas la femme est privée de la fonction productive, un passé où apparaissait la complémentarité du couple dans le cadre des solidarités villageoises traditionnelles. Le ménage ne désigne pas seulement le couple, mais toute la vie socio-économique qui s'y trouve liée. Nous poursuivons ici cette recherche à travers les rituels de mariages et les relations conjugales, le ménage au travail avec les domaines réservés de chacun, les rapports mari et femme au sein du logis ou de l'exploitation, le travail et la sociabilité, notamment dans le cadre des associations, fêtes, foires et marchés, la dualité autorité masculine et femme autoritaire, le ménage rural face au changement.

Dans l'évolution récente de l'économie agricole, la femme peut retrouver la fonction qui était la sienne jadis et qui a tendu à se dissoudre sous l'influence du modèle bourgeois, où tout le monde agricole subira une crise importante. L'auteur vise à démontrer « la spécificité de la famille rurale qui, puisant aux sources mêmes de la tradition, pourrait offrir un modèle familial combinant les aspirations de travail des hommes

et des femmes et le désir d'épanouissement individuel au sein de la cellule conjugale que recherche notre société ».

Toute une vie se révèle sous le masque trop souvent posé du dérisoire folklore. Sachons dépasser les apparences.

R.V.S.

PÉDAGOGIE

DE CORTE E., GEERLIGHD C.T., LAGERWEIJ N.A.J., PETERS J.J. et VANDENBERGHER R., *Des fondements de l'action didactique à la didaxologie*, préface de A. BOMBOIR et G. DE LANDSHEERE, Bruxelles, De Boeck, 1979.

Publié pour la première fois en néerlandais à Groningen en 1976, cet ouvrage volumineux, fort descriptif et parfois assez rébarbatif, est intéressant en ce sens qu'il offre au public francophone un état de la question concernant la didaxologie, — pourquoi encore inventer un mot ? — c'est-à-dire l'étude scientifique de l'action didactique.

L'ouvrage fait le point sur les aspects suivants de l'action didactique : l'utilisation de modèles en didactique et en didaxologie, les objectifs didactiques, la situation de départ des élèves, les contenus de l'enseignement (leur choix et la manière de les structurer), les formes du travail didactique, les *media* utiles à l'action éducative, la psychologie de l'apprentissage dans une perspective didaxologique, les formes de groupements des élèves et des enseignants et enfin l'évaluation de l'action didactique. Un dernier chapitre retrace l'histoire succincte de la didactique.

A mon sens, l'ouvrage présente deux intérêt majeurs :

- il met le lecteur francophone en présence d'une série d'expériences qui lui sont en général inconnues parce que publiées en langues étrangères ;
- il est très structuré et permet de trouver rapidement l'information que l'on recherche. De plus, une bibliographie complémentaire, publiée avec commentaires à la fin de chaque chapitre, permet de trouver une information plus substantielle.

Il sera donc essentiellement utilisé comme instrument de travail plutôt que comme ouvrage de réflexion sur le sujet. Il mériterait peut-être aussi d'être complété car de nombreuses expériences pédagogiques, celles menées sur le terrain

par des professeurs et non par des équipes de chercheurs universitaires, ne trouvent guère d'échos dans ce volume : je n'ai pas trouvé mention, par exemple, des *Cahiers de Cléo...* (par contre les ouvrages de la collection « Education 2000 », considérée comme une collection d'avant-garde, et les études réalisées par le Secrétariat national de l'enseignement catholique sont signalées).

Enfin, l'enseignement tel qu'il m'est apparu au fil de ces pages est encore bien magistral. Mais peut-être n'ai-je pas été assez attentive !

M. H.

Le défi professionnel, Une expression commune des trois réseaux d'enseignement pour une amélioration de l'enseignement professionnel, coll. « Technique et enseignement », 2^e éd., Paris-Bruxelles, Nathan-Labor, 1978.

Près de la moitié de la population active belge est constituée d'ouvriers et une grande partie de ceux-ci sont formés dans l'enseignement professionnel. Cet enseignement est en mutation depuis l'introduction du « *renové* » en Belgique : c'est à relater des expériences réalisées dans les trois réseaux d'enseignement de la Belgique francophone que ce livre s'attache essentiellement. Il précise également les objectifs de l'enseignement professionnel.

A lire par les enseignants, ceux du professionnel... et les autres !

M. H.

La C.P.E.O.N.S. et l'U.V.C.B. relèvent le défi. Enseignement professionnel, Bruxelles, Labor, 1980.

Cet opuscule peut être considéré comme une suite de l'ouvrage précédent. En effet la Commission permanente de l'Enseignement officiel subventionné (C.P.E.O.N.S.) et l'Union des Villes et Communes belges (U.V.C.B.) y présentent des expériences réalisées au cours des dernières années dans des écoles organisées par des pouvoirs provinciaux et communaux. On regrettera cependant que les expériences évoquées ne soient pas mieux détaillées. Par contre les objectifs de l'enseignement professionnel y sont clairement définis : faire acquérir aux élèves une conscience collective, une vie sociale ; apprendre un métier ; contribuer à la formation humaine d'un homme responsable. Sont également largement traités : les caractéristiques des élèves fréquentant cet enseignement, les professeurs, les moyens pédagogiques à mettre en œuvre.

Retenons particulièrement la place de choix faite à la notion d'interdisciplinarité, dans le cadre de la pédagogie du projet, la nécessité de faire de l'école un milieu accueillant et de l'ouvrir sur la vie (enquêtes, sorties, coller à l'actualité immédiate, p. 37), la nécessité d'un encadrement nouveau associant des travailleurs sociaux et des logopèdes aux professeurs.

M. H.

DE LANDSHEERE Gilbert et DELCHAMBRE André, *Les comportements non verbaux de l'enseignement. Comment les maîtres enseignent*, 2, coll. « Education 2000 », Paris-Bruxelles, Nathan-Labor, 1979.

Après avoir étudié la manière dont les maîtres enseignent en analysant, avec E. Bayer, les interactions verbales en classe, le professeur De Landsheere s'intéresse ici avec A. Delchambre aux comportements non verbaux de l'enseignant. Ils étudient dans quelle mesure le geste, les intonations, les mimiques réussissent ou non à transmettre des messages là où la parole est impuissante.

Après avoir dressé un inventaire aussi exhaustif que possible des comportements non verbaux observables dans des situations d'enseignement bien définies, ils ont dressé séparément le profil des interactions verbales et le profil des interactions non verbales pour ensuite les comparer dans l'espoir de découvrir le rôle spécifique de la communication non verbale. Enfin, ils se sont attachés à découvrir des indicateurs aisément décelables et suffisamment puissants.

Des expériences réalisées en première primaire (6-7 ans, année d'études choisie parce que l'expérience menée par E. Bayer avait eu lieu en première primaire) il ressort que les comportements non verbaux sont souvent redondants par rapport aux comportements verbaux. Mais si les seconds sont essentiellement cognitifs, les premiers s'adressent davantage à l'affectivité des élèves.

Il serait dès lors bien utile que les instituteurs et les professeurs en place ainsi que les étudiants qui se destinent à l'enseignement soient initiés à ces problèmes, grâce au micro-enseignement par exemple.

M. H.

FRYDMAN Marcel et JAMBE Raoul, *S'informer pour se former. Utilisation d'un matériel de référence : expériences et perspectives*, préface de Louis VANDELDE, coll. « Pédagogie - efficacité. Pourquoi ? Comment ? », Paris-Bruxelles, Nathan-Labor, 1978.

Si l'on veut que l'enfant et l'adolescent puissent peu à peu se forger des opinions personnelles et parvenir ainsi à une certaine autonomie, la nécessité de leur donner les moyens de s'informer et de critiquer l'information s'avère de plus en plus indispensable.

L'école éveille-t-elle la curiosité des jeunes qui lui sont confiés ? L'aptitude à se documenter doit-elle être encouragée au gré des circonstances ou mérite-t-elle une éducation systématique ? Est-elle éducative par des processus pédagogiques développés méthodiquement ? Et dans l'affirmative, quelle didactique faut-il mettre en place ? C'est à ces questions que les auteurs se sont efforcés de répondre en faisant part de leurs expériences.

Les professeurs d'histoire qui liront cet ouvrage, — et ils devraient le lire tous, — auront l'impression que leurs cours permettent largement de développer les méthodes de recherche préconisées ici. Tous les professeurs, paraît-il, ont l'impression de développer l'esprit de recherche, ce dont les auteurs doutent. Alors qu'en penser ? Le dialogue est-il impossible entre chercheurs en psychopédagogie et enseignants ? Certes non, mais il conviendrait que les premiers s'informent mieux des matériaux élaborés par les professeurs (je pense par exemple à la collection « Formation historique » publiée chez Sciences et Lettres à Liège) et que les seconds soient peut-être plus précis dans leurs écrits, dans les consignes et dans les exercices demandés à leurs élèves (en tenant compte par exemple des souhaits formulés en pages 243-245 concernant la présentation des « manuels » scolaires qui devraient toujours comporter un mode d'emploi, la matière elle-même, des questionnaires destinés à familiariser les élèves avec ses outils de travail).

M. H.

LEIF Joseph, *Formation des enseignants aujourd'hui*, coll. « Problèmes de pédagogie contemporaine », Paris, Nathan, 1979.

La collection « Problèmes de pédagogie contemporaine » continue ses publications en offrant au public un livre clair et simple sur la formation des enseignants aujourd'hui. Quelle est la situation actuelle de l'enseignement en France ? C'est pour l'auteur l'occasion de passer en revue la formation des instituteurs, y compris

la réforme de 1979, celle des enseignants du 2^e degré (enseignement secondaire) et les problèmes communs que l'on rencontre entre ces deux types de formation.

Le spécialiste et l'étudiant y trouveront un bon résumé des nécessités et des impératifs du métier d'instituteur ou de professeur : connaître l'enfant et l'adolescent, respecter les finalités et les objectifs tout en étant conscient des abîmes vers lesquels pourrait entraîner une pédagogie moderne trop préoccupée des démarches de l'action pédagogique et pas assez de la connaissance, des savoir, des contenus et des compétences que l'élève doit acquérir.

Dans sa dernière partie, l'auteur pose les problèmes de la formation des maîtres de l'enseignement supérieur. Il publie également en annexe des extraits du plan français Langevin-Wallon et des plans relatifs à la formation des maîtres en République fédérale allemande, en Grande-Bretagne, aux Etats-Unis, en U.R.S.S. et au Japon.

A lire si on est intéressé par les problèmes de la formation initiale et de la « formation continue », — expression que l'auteur emploie mais à laquelle il propose de substituer la « formation en service ».

M. H.

YATES Alfred, *Le groupement des élèves en éducation*, coll. « Education 2000 », Paris-Bruxelles, Nathan-Labor, 1979.

Cet ouvrage traite de tout l'éventail des répartitions des élèves en sections et classes, tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire. L'enseignement secondaire belge, en mutation il est vrai, n'est pas toujours présenté de manière correcte. A titre d'exemple, pour la Belgique, signalons que l'*Etude du milieu* n'est pas reprise dans les disciplines de la formation générale au premier degré... (p. 64). On peut s'interroger sur le sens de cet oubli.

Il est dommage que l'ouvrage soit seulement un état de la question, présenté de manière descriptive.

M. H.

RINGER Fritz K., *Education and society in modern Europe*, Bloomington-Londres, Indiana University Press (c/o American University Publishers Group, 1 Gower Street, London, England), 1979.

Les travaux de l'équipe de P. Bourdieu touchant la fonction de reproduction de l'institution scolaire et les conclusions sévères auxquelles

ils aboutissent pour la France d'aujourd'hui, ont attiré l'attention sur le rôle de l'éducation.

La tentative généreuse de « rénovation scolaire » entreprise en Belgique depuis 1969 pour faire de l'école le moteur de la mutation sociale, son échec relatif, aux yeux de ses protagonistes sinon de leurs séides, trop volontiers saisis aux pièges du verbe, prouve à satiété que l'école demeure le reflet de la société plutôt que l'instrument de son évolution. Trop de raisons devraient être invoquées pour que nous ayons ici place pour le faire. La pire sans doute devrait être cherchée dans la placidité des enseignants eux-mêmes, à quelques exceptions près, et à leur esprit de caste, voir de castration.

Telles sont bien les conclusions auxquelles aboutit aussi cette étude conduite avec application sur l'origine sociale de la population scolaire des enseignements secondaire et supérieur universitaire en Allemagne, en France, en Angleterre et, à titre comparatif, aux Etats-Unis d'Amérique du Nord, depuis le XVIII^e siècle jusqu'aux années 1960 et suivantes. Fondé sur une analyse quantitative des données exprimées dans un nombre impressionnant de tableaux statistiques, cet ouvrage témoigne que le progrès industriel des XVIII^e et XIX^e siècles, n'est en rien lié au système scolaire. Que celui-ci institue aux XIX^e et XX^e siècles encore une tradition conservatrice en contradiction avec son temps et l'évolution culturelle. Que, jusqu'il y a peu, il n'y avait pas de relation significative entre les institutions d'éducation avancées et le progrès technologique, pas plus qu'entre l'action de l'école et le processus de démocratisation. On constate plutôt une dévaluation des titres scolaires à mesure que leur délivrance touche un plus grand nombre.

Le malaise scolaire actuel trouve son origine, selon l'auteur, dans la différence de statut de l'étudiant qui au XIX^e siècle se préparait à exercer une *profession libérale* qui le hissait au plus haut niveau social, mais qui au XX^e siècle finissant ne constitue tout au plus qu'une introduction à la catégorie des *travailleurs en col blanc*. A la méritocratie dénoncée par Michael Young au nom d'une éducation humaniste visant à la réelle promotion des potentialités de tout un chacun, il reconnaît une valeur appauvrissante, mais il souligne en même temps le foisonnement d'idées généreuses mais malheureusement théoriques touchant l'éducation des masses. Il reste que la promotion intellectuelle demeure la condition de la liberté et que le mérite est préférable au favoritisme, dans une société à la recherche d'un nouvel équilibre adapté à ses rapides mutations.

R.V.S.

BLOOM Benjamin s., *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, coll. « Education 2000 », Paris-Bruxelles, Nathan-Labor, 1980.

B.S. Bloom est largement connu des professeurs qui connaissent, voire utilisent, les taxonomies des domaines cognitif et affectif. Il nous livre ici ses réflexions et le résultat de ses recherches sur la pédagogie de la maîtrise. La plupart des différences entre les élèves résultent du fonctionnement traditionnel de l'école. Elles sont accidentelles plutôt que fixées dès la naissance. Il en conclut donc que « ce qu'un individu peut apprendre, presque tous les autres le peuvent aussi s'ils abordent l'apprentissage dûment munis et reçoivent un enseignement de bonne qualité ». Pour nous en convaincre, il envisage successivement des caractéristiques de l'élève (comportements cognitifs de départ et caractéristiques affectives de départ), des tâches d'apprentissage et la qualité de l'enseignement, les résultats de l'apprentissage (niveau et type de rendement, vitesse d'apprentissage, résultats affectifs).

Il convient de rechercher l'égalité des résultats d'apprentissage plutôt que l'égalité des chances en pratiquant une inégalité des traitements en fonction des élèves. Et, il faut donc privilégier, dans une première étape, les parties du *curriculum* les plus vitales pour réaliser l'égalité des résultats. L'habileté verbale et la compétence en lecture sont importantes parce qu'elles ont une incidence sur l'apprentissage ultérieur de toutes les matières scolaires. De même des compétences en arithmétique et en mathématique sont capitales pour ces branches mais aussi pour les sciences naturelles et même les sciences sociales. Certains types de raisonnement et de capacités à résoudre des problèmes, l'utilisation des bibliothèques et des autres sources d'information, les habiletés relatives à l'organisation et à la présentation d'arguments, la rédaction de rapports... sont également des compétences primordiales à acquérir. Il faut donc les promouvoir. Quant aux parties du programme scolaire qui ne sont pas de première nécessité, on peut les faire découvrir en pratiquant l'égalité des chances et non l'égalité des résultats : on préparerait ainsi le jeunes à la civilisation des loisirs.

Le tout est de savoir où Bloom et ses collaborateurs placent l'histoire...

M. H.

Initiation au monde contemporain par les sciences sociales en relation avec une analyse prospective de l'environnement, Paris, Institut national de recherche pédagogique (I.N.R.D.P.), Département des Etudes et Recherches appliquées aux Enseignements généraux et à la Vie scolaire, 1978.

« Nous n'étudions que des mots, nous sommes enfermés dans des écoles, des collèges, des

classes pendant dix ou quinze années, et nous en sortons enfin avec un bagage de vent, une mémoire remplie de mots sans rien savoir des choses elles-mêmes. Nous ne savons pas faire usage de nos mains, de nos jambes, de nos yeux, de nos bras. Nous ne pouvons trouver notre direction d'après les étoiles, ni l'heure par le soleil [...] ». Cette phrase écrite par Emerson en 1845 et publiée dans l'introduction du présent ouvrage (p. 10) montre combien l'enseignement a peu évolué au cours d'une centaine d'années, ou plutôt combien les maîtres s'enferment volontiers avec leurs élèves dans un monde clos alors qu'ils devraient faire réfléchir sur l'environnement. D'où la tentative faite ici de « redorer le blason » des sciences sociales en général et de l'histoire en particulier, trop souvent considérées comme branches secondaires par les lycéens et leurs parents.

L'ouvrage relate par le détail deux expériences : l'une réalisée au lycée polyvalent de Castelnau-dary dans un cadre rural, l'autre au lycée technique de Valence dans un cadre urbain. Elles montrent toutes deux comment il est possible d'abandonner un enseignement produit par le professeur au profit d'un enseignement actif, où les élèves, en collaboration avec les professeurs et des experts extérieurs, sont amenés à produire eux-mêmes le cours en analysant des documents, bien sûr, mais surtout en réalisant par exemple un montage audio-visuel, voire un film. Les élèves sont en situation de responsabilité, capables d'agir dans et sur le milieu régional.

Dans une seconde partie, les auteurs justifient la pédagogie par objectifs, classent et hiérarchisent ces derniers, les opérationnalisent. Ils montrent ainsi comment les sciences sociales, — et il faut entendre par là l'histoire, la géographie et l'instruction civique, — permettent de rencontrer les objectifs cognitifs, affectifs et psychomoteurs inclus dans différents modèles taxonomiques : Bloom, Bloom et Krathwohl, De Block, French, Guilford, Gagné-Merrill, d'Hainaut. Les théories de chacun de ces auteurs sont illustrées par des exemples pris dans les expériences réalisées.

Une lecture utile au professeur qui souhaite savoir ce qu'on fait ailleurs, qui ne veut pas rester dans sa tour d'ivoire...

M. H.

LEIF Joseph, *Problèmes de psycho-pédagogie*, coll. « Problèmes de pédagogie contemporaine », Paris, Nathan, 1980.

Il y a actuellement un rapport de plus en plus assuré entre la psycho-pédagogie et la pédagogie,

d'où la nécessité de montrer quel devrait être le sens précis du recours de la pédagogie à la psychologie, d'analyser la conception, le développement et les modalités de l'action éducative.

La première démarche est la détermination philosophique des fins et des valeurs de l'éducation, valeurs qui sont soit référées à l'individu, soit à la société. « Elles sont rapportées aussi à la connaissance et aux compétences que l'enseignement, — l'un des modes essentiels de l'éducation, — se propose plus spécialement de faire acquérir en visant non plus des fins, mais des finalités et des objectifs qui sont également objets d'une mise en question pour la réflexion philosophique » (p. 13).

« Face à ces fins, à ces finalités, à ces objectifs, les conceptions philosophiques de l'éducation et de l'enseignement proposent des moyens capables de les faire atteindre. Des moyens auxquels la pédagogie, à son tour, applique la réflexion critique afin de les mettre efficacement en œuvre par ses méthodes et par ses techniques » (p. 13). C'est à ce stade que la pédagogie en appelle à l'éclairage psychologique.

De plus, il convient d'exercer une réflexion critique sur l'état actuel de la connaissance psychologique de l'enfant et de l'adolescent, de sa nature et de sa valeur scientifique.

C'est à expliquer tout cela que le présent ouvrage s'emploie, avec clarté et précision.

M. H.

Nouvelle revue pédagogique. Revue mensuelle des collèges, Paris, Nathan, 1980.

La *Nouvelle revue pédagogique*, éditée par Nathan, paraît depuis octobre 1980 et réunit un fascicule comportant un éditorial, un dossier du mois, un courrier, un guide de la bibliothèque de l'enseignant et du jeune lecteur et des fiches pédagogiques utilisables pour les cours de langues vivantes, éducation artistique, histoire et géographie. Les fiches présentent des exercices à proposer aux élèves, des synthèses à propos d'un sujet déterminé, des suggestions d'étude, etc.

Dans le deuxième numéro de la revue, — celui que nous avons examiné, — le dossier du mois est consacré à l'enseignement de l'histoire en France. Il fait le point sur les tendances actuelles de l'enseignement de l'histoire dans ce pays. Il confronte les expériences et les problèmes des enseignants et présente le point de vue de formations politiques qui veulent redéfinir le contenu des cours d'histoire.

L'inefficacité des directives officielles, l'incohérence des programmes et l'insuffisance de la formation des maîtres, telles sont, selon les enseignants, les causes de la désaffection croissante des élèves français pour le cours d'histoire.

Une proposition de loi d'orientation sur l'enseignement de l'histoire a été déposée en juin 1980 ; elle déclare que « nul ne peut prétendre tracer les voies de l'avenir s'il n'a pas conscience de ses racines historiques ». Elle vise, devant la crise que traverse l'enseignement de l'histoire en France, à faire définir par les parlementaires les orientations essentielles de ce cours, car « Au moment où les phénomènes de massification précipitent le déracinement des individus, accélèrent le nivellement des cultures et instaurent la tyrannie de l'instant, l'histoire ne donne plus les repères indispensables pour que les jeunes Français aient une conscience précise de leur identité nationale et culturelle, ni la cohérence nécessaire pour qu'ils puissent maîtriser le flot d'informations chaotiques dispensées par les moyens de communication modernes. Un tel déracinement ne peut que livrer la jeunesse aux manipulations totalitaires, creuser le fossé entre les générations et inspirer la crainte de l'avenir par ignorance du passé : l'individu ne peut savoir où il va que s'il sait où il vient ». Ainsi en France, l'enseignement de l'histoire devient un problème de plus en plus politique.

Une vision intéressante de l'état actuel de l'enseignement de l'histoire dans ce pays voisin qu'est la France.

D. D.-L.

CHANSON - CINÉMA

SAKA Pierre, *La chanson française, des origines à nos jours*, Paris, Nathan, 1980.

Un livre sous jaquette de toile verte, agrémenté de nombreuses illustrations (photographies d'artistes, affiches, gravures,...) qui retrace l'évolution de la chanson française du moyen âge à 1980.

Dans sa préface, Yves Montand écrit : « Vaste mémoire collective, la chanson nous renvoie spontanément aux moments les plus forts, les plus authentiques du passé ». C'est peut-être excessif. Cependant la chanson fait partie de l'environnement culturel des adolescents : il convient donc d'en tenir compte et d'utiliser celle-ci comme moyen d'approche pour la compréhension des sociétés du passé et du présent.

M. H.

EISENSTEIN S.M., *Cinématisme. Peinture et cinéma*, Bruxelles, Complexe, 1980.

Il s'agit de textes inédits aussi bien en russe qu'en français. Théoricien du cinéma, Eisenstein s'est efforcé de relier les différents arts entre eux. Il relie ici la peinture de Greco, l'art de Crêzco à la composition plastique et audio-visuelle, L'art de Mei Lon Ping à celui de Rodin et de Rilke. Il nous fait découvrir le théâtre chinois, l'art de Sorov, de Delaunay les œuvres de Picasso.

Le cinéma n'est jamais absent de ces chapitres car l'auteur voit en lui « le dépassement des autres arts ».

Il définit le *cinématisme* comme « étant un ensemble de propriétés structurales à l'œuvre dans toute pratique artistique, voire dans toute pratique symbolique ». « La langue cinématographique est une reconstruction intelligente du réel ; elle met en jeu une dynamique qui fait fond sur l'affectivité du spectateur ».

Oeuvre importante que ce livre, mais difficile car il traite tout à la fois du cinéma, du symbolisme, de l'art, du langage, de l'érudition, de l'éclectisme et de la sémiologie, dans un langage parfois hermétique au profane.

J. D.

ANTIQUITÉ

ALDRET Cyril, BARGUET Paul, DESROCHES-NOBLE-COURT Christiane, LOCLANT Jean, MULLER Hans Wolfgang, *L'Empire des conquérants. L'Égypte du Nouvel Empire (1560-1970)*, 2^e volume de la série *Le monde égyptien. Les pharaons*, sous la direction de Jean LECLANT, coll. « L'univers des formes », sous la direction de André MALRAUX, Paris, Gallimard, 1979.

Ce très bel ouvrage retrace l'évolution de l'art égyptien sous le Nouvel Empire. Des spécialistes différents guident le lecteur à travers les monuments érigés par les pharaons de cette période et notamment par Aménophis IV, Toutankhamon et Ramsès II, lui font découvrir les bas-reliefs et la peinture, l'art de la statuaire et les arts de métamorphose tandis que Jean Leclant, directeur de l'ouvrage, l'introduit et lui donne une conclusion.

De nombreux plans et restitutions commentés, un tableau synchrone, une bibliographie, un dictionnaire-index et des cartes complètent

utilement cet ouvrage qui permettra à quiconque le lira de mieux saisir et comprendre les créations artistiques de cette période de l'histoire égyptienne.

M. H.

COARELLU Filippo, *Rome*, coll. « Merveilles du monde », Paris, Nathan, 1979.

Les professeurs d'histoire sont souvent à la recherche d'ouvrages clairs et attrayants permettant à leurs élèves de faire des recherches en vue de la présentation d'un sujet à leurs condisciples, ou plus simplement en vue de faire situer les documents étudiés dans leur contexte historique. Celui-ci, relatif à Rome, pourra largement être exploité dans cette perspective avec des élèves de 14-15 ans de l'enseignement secondaire étudiant la civilisation romaine. Agrémenté de cartes simples, de photographies bien choisies et d'extraits d'auteurs latins, il présente en effet de manière attrayante et succincte l'histoire de Rome depuis ses origines jusqu'au IV^e siècle après J.-C. et remplace les monuments romains dans leur contexte économique, social et politique. Il fait appel aux découvertes archéologiques les plus récentes et éclaire d'un jour nouveau l'histoire romaine.

A acquérir pour la bibliothèque d'histoire.

M. H.

FLAVIUS Josèphe, *Histoire ancienne des Juifs et la guerre des Juifs contre les Romains. Autobiographie*, textes traduits de l'original grec par Arnould d'ANDILLY (XVII^e s.), adaptés en français moderne par J.A.C. BUCHON, Paris, Lidis, 1968-1973.

Trois des œuvres de l'éminent historien hébreux sont ici rassemblées dans une livraison luxueuse, richement illustrée. L'initiative est intéressante au moment où dans les lieux dont elles traitent se déroulent un nouveau conflit mettant en cause l'existence de l'Etat d'Israël. Dans les six cent trente pages consacrées à l'*Histoire ancienne des Juifs*, l'auteur retrace bon nombre d'épisodes vulgarisés par la Bible, mais il y adjoint les événements postérieurs concernant les juifs jusqu'au début de l'ère chrétienne. Sauf une allusion apocryphe touchant le rôle de Jésus-Christ et une mention du châtiment réservé à son disciple Jacques, le christianisme ne semble pas avoir impressionné Josèphe, fils de Matthias, le prêtre appartenant à une famille sacerdotale de premier plan. Il est vrai que la Palestine de l'époque semble secouée par de multiples mouvements religieux et que les

démêlés des juifs avec les Romains à propos du culte sont particulièrement fréquents. Protectorat de Rome, la Judée et les territoires connexes sont des vassaux turbulents dont Josèphe relate les exploits non sans fierté.

Avec la *Guerre des Juifs* le ton change, il n'est à la limite par exempt d'un certain anti-judaïsme explicable par le comportement de l'auteur. D'abord ambassadeur à Rome, familier de l'impératrice Poppée, femme de Néron, gouverneur de la Galilée, Josèphe prit la tête des « vengeurs d'Israël » révoltés contre les Romains. La défaite le voit rangé sous la protection du général Vespasien, futur empereur. Adopté par Flavius dont il prend désormais le nom, il assiste à la destruction de Jérusalem par Titus, tentant de persuader ses compatriotes de cesser toute résistance. Cette attitude lui vaut d'être méprisé des juifs comme traître. Ceci explique le caractère polémique de cette partie de son œuvre où il relate ce qu'il a lui-même vécu mais en se fondant sur le point de vue romain et en substituant trop souvent l'invective à l'information précise, dépréciant le caractère judaïque au moment précis où les forces de résistance se révèlent par des années de guerre contre les Romains, des actes de courage inouïs, tant des prêtres que des paysans, où d'humbles villages autant que la célèbre forteresse de Massada se couvrent de gloire malheureusement funeste.

Un monument historique du plus grand intérêt trop peu connu.

R.V.S.

FINLEY MOSES I., *Les premiers temps de la Grèce : l'âge du bronze et l'époque archaïque*, traduit de l'anglais par F. HARTOG, coll. « Champs », Paris, Flammarion, 1980.

Publié en anglais en 1970 et pour la première fois en français en 1973 par la maison Maspero, cette synthèse des débuts de l'histoire grecque est maintenant publiée par la maison Flammarion dans la collection de poche « Champs ». Elle est ainsi à la disposition de tout lecteur intéressé par le sujet.

Livre d'histoire ? Livre d'archéologie ? L'auteur, dans la préface qu'il a rédigée en 1972, estime que « s'il existe une différence entre l'histoire et l'archéologie, ce livre est une *histoire* de la Grèce. La plupart des témoignages dont nous disposons pour cette période sont d'ordre archéologique et j'ai d'abord essayé, — écrit-il, — dans le cadre limité de cet ouvrage, de faire le point de nos connaissances. Mais les témoignages ne sauraient eux-mêmes constituer une fin. Aussi, loin de m'en tenir à un exposé des faits

archéologiques, me suis-je surtout attaché à l'histoire : quelles analyses pouvait-on faire, quelles conclusions était-il possible de tirer ? Quand je dis l'histoire, je ne veux pas dire une « histoire suivie », car je pense que c'est là une chose impossible, au sens ordinaire du terme, pour la période considérée ». Une préface à verser au dossier de la définition de la science historique, prouvant que l'histoire ne se fait pas qu'à partir des sources écrites !

S'il cerne ce qu'il faut entendre par histoire, ce livre montre aussi en quoi les appellations retenues pour caractériser des moments déterminés de l'histoire sont fonction soit de la personnalité des chercheurs et des civilisations qu'ils ont étudiées (halladique I, minoen III, etc.), soit des vestiges conservés (le bronze par exemple s'est conservé plus longtemps que le bois).

Enfin, il informe clairement et précisément sur des aspects mal connus de l'histoire grecque, mettant l'accent sur les moments de rupture : révolution néolithique, destructions de la fin du III^e millénaire, civilisation mycénienne. Il traite de la Grèce continentale, des îles et de la Crète.

Une lecture utile à quiconque veut mieux connaître la civilisation grecque.

M. H.

HARTOG François, *Le miroir d'Hérodote. Essai sur la représentation de l'autre*, coll. « Bibliothèque des histoires », Paris, N.R.F., Gallimard, 1980.

Rappelant la raison d'être de cette collection, Pierre Nora explique que « L'analyse des économies et des sociétés se prolonge aujourd'hui dans l'étude des cultures matérielles, des civilisations et des mentalités. La vie politique a élargi son horizon aux mécanismes du pouvoir. Les méthodes quantitatives offrent les bases plus sûres au développement des perspectives démographiques, économiques, culturelles. Le texte n'est plus le document roi ; le non-écrit, — vestiges archéologiques, images, traditions orales, — dilate le domaine de l'histoire. L'homme tout entier, avec son corps, son alimentation, ses langages, ses représentations, ses instruments techniques et mentaux qui changent plus ou moins vite, tout ce matériel autrefois négligé, est devenu le pain des historiens ».

En évoquant Hérodote, communément désigné comme le père de l'histoire, l'auteur de ce volume suggère de son œuvre une lecture nouvelle. En premier lieu en ce qui regarde les Scythes, modèle antinomique du modèle grec, opposition du nomade et de l'homme sédentarisé par la vie agraire, Hérodote découvre ses

talents d'ethnologue même s'il en réorganise les données selon l'ordonnance grecque. En deuxième lieu, comme rhapsode et arpenteur, Hérodote parcourt le monde et le passé proche pour le mettre en ordre selon une vision grecque du savoir, belle occasion pour préciser le « pouvoir » de l'histoire et la responsabilité de l'historien, aux prises souvent avec ses phantasmes. Hérodote serait-il le père de l'histoire sans être véritablement historien ? Serait-il simplement un illustre menteur ? L'histoire, dans une certaine mesure, n'est-elle pas une fiction ?

R.V.S.

GILLE Bernard, *Les mécaniciens grecs. La naissance de la technologie*, coll. « Science ouverte », Paris, Seuil, 1980.

On croit avoir tout dit de la technologie grecque ancienne lorsqu'on a cité les noms d'Archimède ou de Héron d'Alexandrie. Or celui-ci ne représente rien d'autre que ce que peut être un mécanicien de cette ville à une époque où le niveau est atteint depuis un certain temps déjà. Héron note d'ailleurs lui-même : « nous nous sommes tenus à ce qu'ont pensé la plupart de ceux qui m'ont précédé ». Ceci concerne du moins les machines simples. Seules les expériences sur la vapeur apparaissent ici comme quelque chose de nouveau. Ainsi, à la fin du II^e siècle et au début du I^{er} siècle avant J.-C., l'essentiel des connaissances mécaniques des Grecs est-il élaboré et prêt à se déverser dans le patrimoine romain. Dès le III^e siècle av. J.-C., la syntaxe mécanique est largement mise au point par Ctésibios d'Alexandrie et par Philon de Byzance auxquels nous devons des études sur l'élasticité de l'air, sur les pompes aspirantes et foulantes, divers instruments merveilleux (orgues et tuyaux sonores, automates), traction ou élévation de poids lourds, sans oublier les traités de poliorcétique, de balistique (machines de guerre), les clepsydres, etc. L'archéologie de la mécanique remonte à l'époque où s'élèvent les grandes constructions classiques et trouve dans l'art des sièges de places fortes des antécédents remarquables, dès le VI^e siècle déjà et surtout aux V^e et IV^e siècles. Le système scientifique se lie d'ailleurs étroitement au système technique dans la foulée des progrès de la mathématique influencée par les disciples de Pythagore plus que par Aristote dont les points de vue physiques sont un peu trop théoriques. Assez curieusement Athènes ne semble pas avoir été un centre de technologie, davantage estimée dans le monde périphérique où se reconnaît l'audace des novateurs. A l'époque romaine, ni Plinie, ni Vitruve, ni Frontin n'ont rien fait d'autre que collectionner et décrire des techniques.

Si les Grecs ont posé un certain nombre de découvertes importantes, celles-ci n'ont pu se développer faute des adjuvants techniques nécessaires. Ainsi en est-il pour l'énergie de la vapeur. L'ignorance de la fonte du fer et de la métallurgie des plaques de fer de grande dimension constituent des blocages comme certaines ignorances scientifiques. Il n'y a pas de techniques isolées, elles forment toutes un ensemble dont les éléments sont liés. L'ingéniosité, le savoir-faire, ne compensent pas la précision mathématique. Il reste que l'invention de la came évoque la programmation, l'automate annonce l'automatisme et bien d'autres résultats plus magnifiques sont en germe dans cette civilisation dont bien des idées seront perdues avant de reparaître des siècles plus tard.

R.V.S.

JOFFROY René, *Vix et ses trésors*, Paris, Tallandier, 1979.

Le trésor de Vix constitue l'une des plus grandes trouvailles archéologiques jamais effectuées sur le sol européen. Elle est aussi sensationnelle que celle du tombeau de Toutankhamon en Egypte et aussi fondamentale, du point de vue archéologique et historique, que celle des rouleaux de la mer Morte ou des ruines du palais de Cnossos en Crète.

Les fouilles effectuées à Vix en Côte-d'Or, ou plus précisément au pied de l'*oppidum* du mont Lassois (*oppidum* des *Latisci*) ont en effet permis de découvrir le plus grand vase grec de bronze connu et de nombreuses informations sur la vie matérielle et spirituelle des hommes du premier âge du Fer, leurs rapports commerciaux et culturels avec la Grèce et l'Etrurie. Signalons, à titre d'exemple, qu'ils savaient construire des véhicules à quatre roues dont l'avant-train était mobile, technique perdue ensuite pour plusieurs siècles.

Rigoureux sur le plan scientifique, abondamment illustré, conçu pour donner une connaissance globale du site et de ses trésors, ce livre intéressera le professeur d'histoire et l'adolescent. Il leur servira d'introduction à la visite du musée de Châtillon-sur-Seine.

M. H.

RESSOURCES DES AMBASSADES

République démocratique allemande

Des films en 16 millimètres et en couleurs sont prêtés gratuitement. Consulter à ce propos le catalogue SOFEDI. D'autres films, non répertoriés, sont également disponibles. Il faut alors introduire une demande précisant le thème que l'on souhaite étudier.

Adresse de l'ambassade : boulevard Saint-Michel, 80
1040 Bruxelles
Tél. : (02) 734.91.00

Arabie saoudite

L'ambassade publie un bulletin mensuel d'information : *L'Arabie saoudite*, en français et en anglais. Cette revue traite particulièrement de problèmes économiques, par exemple *L'Organisation des pays exportateurs de pétrole et le droit à l'industrialisation*, mais donne aussi des informations relatives à la vie culturelle du pays.

Adresse de l'ambassade : avenue Franklin Roosevelt, 45
1050 Bruxelles
Tél. (02) 640.20.44
669.57.25

Chili

Sur demande, des documents touristiques sont envoyés. L'ambassade possède une bibliothèque où les livres doivent être consultés sur place (de 9 à 13 heures). Un film (super 8 sonore) peut être éventuellement présenté par Madame de Liedekerke, secrétaire aux Affaires culturelles. Une collection de diapositives concernant le pays sera bientôt répertoriée et pourra faire l'objet d'un montage d'une durée d'une heure.

Adresse de l'ambassade : avenue Louise, 251
1050 Bruxelles
Tél. (02) 648.58.81

Danemark

L'ambassade possède un service cinématographique surtout destiné aux établissements d'enseignement et aux cercles culturels et sociaux. Quarante et un films sont disponibles et le catalogue est envoyé sur demande. Citons, en langue française, les films suivants : *A la recherche des peuplades de l'âge du fer* (27 minutes, référence : n° 1) ; *Les bateaux de Vikings dans le fjord de Roskilde* (15 minutes, référence : n° 2) ; *Kund* (Rasmussen, 32 minutes, référence : n° 15) ; *Les maisons danoises* (13 minutes, référence : n° 16). Les demandes d'emprunt doivent être adressées par écrit une quinzaine de jours avant la projection. Elles mentionneront la destination du film, son titre et la durée de l'emprunt. Les films sont retirés à l'ambassade ; ils peuvent être expédiés aux frais de l'emprunteur.

Sept séries de diapositives sont également disponibles : *Le Danemark en images*, *Le Danemark industriel*, etc.

Il est possible d'obtenir des feuillets documentaires en langue française concernant par exemple *Gouvernement et statistique*, *Politique*, *Mass media*...

Des revues sont également diffusées : *Réalités danoises* (vie économique) et *Revue danoise* (certains numéros sont consacrés à des problèmes tels que *La Femme au Danemark*).

Adresse de l'ambassade : avenue Louise, 221, boîte 7
1050 Bruxelles
Tél. : (02) 648.26.25

Grèce

L'ambassade envoie des brochures touristiques. Une revue est publiée : *Europe Sud-Est (La revue d'Athènes)*, publication trimestrielle consacrée aux problèmes des pays balkaniques. On peut y trouver des articles relatifs à la situation politique, l'économie, la philosophie et l'histoire de ces régions.

Adresse de l'ambassade : avenue Louise, 430
1050 Bruxelles
Tél. : (02) 648.33.02
Contacter M. Papageorgiou Stamou, conseiller à l'Education, même adresse, tél. : (02) 647.54.86.

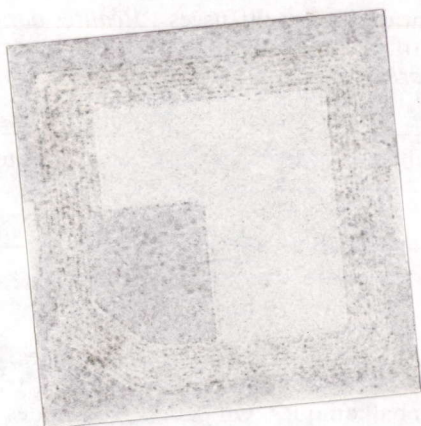
République populaire de Hongrie

Les services de l'ambassade fournissent des documents touristiques et diffusent les revues suivantes : *Revue hongroise* (illustrée), *The new Hungarian Quarterly*, *Hungarian Digest*, *La Hongrie* (présentation claire des aspects économiques, sociaux, politiques et culturels du pays).

Des films peuvent être empruntés ainsi que des diapositives. Il est nécessaire de les demander personnellement à l'ambassade (présentation de la carte d'identité). Il n'y a pas de catalogue.

Adresse de l'ambassade : rue Edmond Picard, 41
1180 Bruxelles
Tél. : (02) 343.67.86

Françoise BOVY-LIÉNAUX.



ULg - C.I.C.B.



LIBER

Dans le n° 64,

p. 42, n. 25, ligne 4
p. 45, n. 35, ligne 1
p. 50, n. 46, ligne 3
p. 55, ligne 8
p. 55, ligne 27
p. 56, ligne 24
p. 57, ligne 26

au lieu de :

statistiques,
espèce ,
T.S. KUHN, post face
interstructurelle
dites A B
A B
les théories

lire :

statistiques),
espèce α ,
T.S. KUHN, postface
intrastructurelle
, dites A $\rightarrow$ B
A $\rightarrow$ B
des théories

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

1. TOUS LES MANUSCRITS SERONT DACTYLOGRAPHIES.
2. Les textes à imprimer en **italiques** seront soulignés d'un **trait continu**, tant pour les minuscules que pour les capitales. Les textes à imprimer en gras seront soulignés d'un **trait ondulé**.
3. Les textes en CAPITALES courantes seront soulignés de **deux traits**. continus, les textes en **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, Colin, 1957.
CHAUNU Pierre, *La population de l'Amérique indienne (nouvelles recherches)*, dans *Revue historique*, t. 232, p. 111, Paris, P.U.F., 1964, Le nom de 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'édition. Conseils aux auteurs pour la préparation de leur copie et la correction des épreuves*, 6^e éd. revue et augmentée, Bruxelles, Le Livre d'enseignement, 14, rue des Comédiens, 1960.
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 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

TABLE DES MATIERES

DIALOGUE AVEC...

LES HISTORIENS CANADIENS

- Christian LAVILLE, *Place et rôle de l'enseignement de l'histoire principalement dans l'enseignement secondaire pour la formation de l'homme du XX^{me} siècle* 5

DES PROFESSEURS D'HISTOIRE ET DE SCIENCES SOCIALES ALLEMANDS

- Roger CAVENAILE, *Aperçu sur l'enseignement et la formation des maîtres d'histoire et de sciences sociales en Rhénanie-Westphalie* 16

INFORMATION SCIENTIFIQUE

- Jos DELBEKE, *Glissements structuraux et sectoriaux dans l'économie flamande de 1850 à 1940* 23

INFORMATION PEDAGOGIQUE

- A. DUMOULIN D. FRAIKIN, L. HURLET, J. PAUQUE, *Verviers, centre industriel ? Séquence d'enseignement s'inscrivant dans l'étude du milieu (histoire - géographie, 12-14 ans)* 41

- Denise DENBLYDEN-LAMBRETTE, *Considérations relatives à l'enseignement des disciplines confiées à l'historien par les programmes actuels de l'enseignement secondaire belge, Synthèse des rapports des commissions constituées lors du Stage pédagogique à Esneux (octobre 1980)* 73

CHRONIQUE CINEMATOGRAPHIQUE

- Les pochettes surprises, ça existe toujours* 93

- Le mariage de Maria Braun* 94

- Le dernier métro* 95

INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE

A PROPOS DE...

- La presse* 99

- L'histoire* 101

- NOTES ET GLANURES 103

- LES RESSOURCES DES AMBASSADES 126