

CLIO

CAHIERS - NUMERO 12



CARREFOUR DES HISTORIENS
ET DES ENSEIGNANTS

CAHIERS DE CLIO

1968 - N° 12

COMITE DE PATRONAGE :

John BARTIER - Marinette BRUWIER - Gilbert DELANDS-
HEERE - Pierre GOUBERT - Paul HARSIN - Etienne HELIN -
Jean-Jacques HOEBANX - André JORIS - Jacques LE GOFF
- Claire PREAUX - Albert SOBOUL - Jacques STIENNON -
Fernand VERCAUTEREN.

COMITE DE REDACTION :

Minna AJZENBERG-KARNY - Pervenche BRIEGLEB - Joset-
te DEBACKER - Armand DEROISY - Jean DUGNOILLE -
Jean LECLERCQ-PAULISSEN - Nardo LENAERTS - Jenny
VAN ROELEN - René VAN SANTBERGEN - Marie-Rose
VILLE.

ABONNEMENT ANNUEL (4 numéros) : **300 fr. b.**

Conditions spéciales pour les membres du personnel ensei-
gnant et pour les étudiants : 250 fr. b.

PRIX DU NUMERO : **85 fr. b.**

Paielements au C.C.P. 20.86.80 des Editions Labor, 342, rue
Royale, Bruxelles 3.

Envoyez-nous vos suggestions et vos critiques.
--

SECRETARIAT DES CAHIERS DE CLIO :

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

Honoré du patronage
du Ministère de l'Education Nationale de Belgique.

CAHIERS DE CLIO

TRIBUNE LIBRE

LA REFORME DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

HISTOIRE ET SCIENCES HUMAINES

I. L'étude des civilisations avant tout et surtout ?

1. Les raisons d'une désaffection.

2. Les raisons du maintien.

A. le « cadre-chronologique-de-base » indispensable;

B. le bagage sociologique du citoyen conscient et actif.

1. La complexité croissante de la société moderne.

2. Il faut en informer le futur adulte.

3. Le rôle particulier de la formation historique.

a) l'histoire, mère des sciences sociales ;

b) l'histoire, source du sens de l'évolution et antidote du conservatisme ;

c) l'histoire, source d'esprit de synthèse et de sens du relatif ;

d) conclusion : la culture historico-sociologique, ferment d'évolution sociale positive.

II. Comment restructurer nos enseignements dans la perspective historico-sociologique ?

1. Les programmes de l'enseignement moyen.

2. La formation des maîtres.

A. Les défauts communs.

B. Les maîtres du premier cycle : la réforme de l'enseignement normal moyen.

C. Les maîtres du second cycle : la réforme de certaines facultés universitaires.

« Ce que nous appelons l'histoire, je veux dire ce déroulement d'empires, de batailles, de révolutions politiques, de dates, sanglantes pour la plupart, est-ce vraiment l'histoire ? Je vous

avoueraï que je ne le crois pas et qu'il m'arrive, en voyant les manuels scolaires, d'en biffer par la pensée un bon quart...

» L'histoire vraie n'est pas celle du va-et-vient des frontières. C'est celle de la civilisation; c'est, d'une part, le progrès des techniques, et d'autre part, le progrès de la spiritualité. On peut se demander si l'histoire politique, pour une bonne part, n'est pas une histoire parasite. »

René GROUSSET.

La caractéristique la plus marquante des projets de nouveaux programmes élaborés par mon collègue Lemaire et moi-même dans les précédents numéros des *Cahiers de Clio*(¹) est la part absolument prépondérante faite à l'étude des civilisations.

Je crois qu'il est nécessaire de consacrer l'article d'aujourd'hui à la justification de cette conception du cours d'histoire.

Je diviserai mon exposé en deux chapitres répondant à deux questions, à deux objections qui peuvent être soulevées quant à ce grave problème, absolument fondamental.

La première question est la suivante : « Pourquoi faire du cours d'histoire un cours de civilisation ? ». C'est donc la signification même du cours qui est posée.

La seconde est : « N'est-ce pas trop dur, trop difficile au niveau des humanités ? ». Le problème est alors de l'aide que le cours d'histoire pourrait espérer — dans le cadre d'une refonte générale des études — de la part d'autres branches constituant avec lui un groupe homogène « sciences humaines ».

POURQUOI L'ETUDE DES CIVILISATIONS AVANT TOUT ?

Cela revient, au fond, à se demander : « Pourquoi un cours d'histoire dans les humanités ? ».

I. Les raisons d'une désaffection.

Jusqu'il y a vingt ans d'ici, le cours d'histoire consistait presque exclusivement en une chronique des principaux événements, des « hauts-faits » des grands personnages, conquêtes, mariages, réformes, etc... Les élèves de ma génération devaient emmagasiner des dates, des stipulations de traités, des généalogies... Ce « farcissage » de cerveau n'était guère attrayant, et, on le comprend, surtout pour ceux des élèves qui n'avaient pas de dispositions spéciales pour la mémo-

(1) GUILLAUME Léon L., *Nouveau phénix ou prochaine victime du radeau de la Méduse* dans *Cahiers de Clio*, n° 3, Bruxelles, 1965, p. 5-16

LEMAIRE Fernand, *Un programme d'histoire pour notre temps* dans *Cahiers de Clio*, n° 4, Bruxelles, 1965, p. 5-14.

risation pure⁽²⁾. A mon avis, c'est là que réside essentiellement la source des dangers que court actuellement l'enseignement de l'histoire : on avait réussi à en faire un exercice parfaitement inutile de dressage de perroquets savants. Comment s'étonner dès lors que, à l'heure actuelle, dans les milieux administratifs responsables, parmi les « cadres » non enseignants (industriels, magistrats, etc...), consultés en vue de la réforme de l'enseignement, la tendance soit très forte, sinon à la suppression totale, du moins, à l'effacement très prononcé du cours d'histoire (ou bien, il ne serait plus qu'un cours à option, ou bien, on ne lui laisserait qu'une heure hebdomadaire, ou encore, on le remplacerait par des activités scolaires centrées sur l'actualité). Tous ceux qui ont subi le supplice du cours « ancienne manière » estiment — à juste titre — qu'on ne peut que le remplacer par quelque chose de plus formateur.

II. Les raisons du maintien.

1. LE « CADRE-CHRONOLOGIQUE-DE-BASE » INDISPENSABLE.

Oui, un cours d'histoire est quand même, c'est-à-dire d'abord, un cadre chronologique. Toute culture est impossible sans ce cadre.

Bien sûr, on pense d'abord à la culture scolaire ! Comment donner un cours de littérature sans l'asseoir sur un canevas chronologique ? Comment expliquer au cours de morale, les grands philosophes sans les replacer dans le contexte de leur époque. Et que dire des cours d'histoire de l'art ?

Mais il y a aussi ce qu'on appelle « l'éducation permanente » (c'est-à-dire ce que les activités culturelles de la vie courante apportent en permanence à chacun de nous : radio et télévision, théâtre et cinéma, expositions et conférences, voyages et visites de monuments, de musées, etc... ; elle est inconcevable si ses apports ne peuvent se caser dans leur contexte historique et s'en éclairer.

2. LE BAGAGE SOCIOLOGIQUE DU CITOYEN CONSCIENT ET ACTIF.

Mais il y a encore d'autres aspects bien plus importants, parce que bien plus utiles à l'homme-en-société.

A. LA COMPLEXITE CROISSANTE DE LA SOCIETE MODERNE.

Les sociétés modernes les plus évoluées sont toutes, sans exception, caractérisées par un dénominateur commun : une complexité crois-

(2) Qu'on me permette ici un petit souvenir personnel. Une coutume est née depuis quelques années dans beaucoup d'établissements d'enseignement moyen : elle consiste à organiser une ou deux « Journées des Parents » au cours desquelles les professeurs reçoivent les parents d'élèves et répondent à leurs questions concernant les aptitudes, les déficiences, les difficultés des jeunes qui leur sont confiés. Combien de fois n'ai-je pas subi le martyre en entendant des parents — voulant me faire plaisir ! — me tenir approximativement le discours suivant au sujet de leur fils rebelle à l'histoire : « Et pourtant, monsieur, je le lui dis souvent : ce serait si facile de gagner des points ; il te suffirait d'apprendre par cœur ! Ce ne serait pas un gros effort, voyons, avec ce petit cours de mémoire ! ».

sante. Ce phénomène est extrêmement facile à comprendre : les tâches, les fonctions se multiplient dans tous les domaines. Leur exécution doit, de plus en plus, être répartie sur un nombre grandissant d'individus. C'est ce que certains sociologues ont nommé la « parcellisation du travail ». Prenons un exemple facile. Au début de ce que nous appelons le Moyen Age, la vie économique était d'une simplicité vraiment élémentaire : la petite communauté villageoise se suffisait à elle-même : elle tirait de la culture et de l'élevage de quoi se nourrir et se vêtir; quelques artisans suffisaient à lui donner l'équipement domestique et l'outillage professionnel nécessaires.

On voit tout de suite la distance qui nous sépare de ce stade.

Considérons pour cela tout ce qu'il faut pour qu'une automobile roule en Belgique : il a fallu extraire le minéral et la houille, il a fallu des fonderies et des laminoirs, il a fallu d'innombrables machines-outils, il a fallu faire venir du caoutchouc et de l'essence, il a fallu un immense personnel hautement qualifié, il a fallu des services de vente et d'entretien.

Et l'on pourrait multiplier les exemples à l'infini en évoquant l'apparition et le développement d'activités nouvelles de « service public » : la création de réseaux de communication, d'institutions d'enseignement ou de santé, la multiplication et la commercialisation des formes de loisirs, etc., etc...

Cette immense mutation qui ne fait que s'amplifier et s'étendre à toute la planète, entraîne des conséquences importantes et suscite chaque jour des problèmes que notre société se doit de résoudre si elle veut éviter le chaos et survivre.

Je partirai, ici encore, d'un cas précis et concret : le développement urbain. Jusqu'à une époque récente, les villes ont grandi au hasard, comme des plantes sauvages. Puis on s'est aperçu que la vie urbaine allait devenir impossible à brève échéance si on ne se mettait pas sérieusement à la prendre en main, à la diriger systématiquement, rationnellement. Les problèmes du logement, de la circulation urbaine, de l'approvisionnement alimentaire, de la salubrité atmosphérique se sont posés, se sont imposés de façon impérative, contraignante. Qu'a-t-on vu alors ? Deux attitudes très différentes, complètement divergentes.

Certains esprits chagrins, réputés profonds philosophes, se sont mis à disserter : ils ont distillé toute leur acrimonie sur les « villes tentaculaires », lieux de perdition, fabriques de robots humains, et ils ont proposé une solution : le retour à la terre (on en entendit beaucoup parler en France sous le régime de Pétain, mais c'était un courant déjà ancien dans ce pays où il fut représenté par Maurice Barrès, Henri Bordeaux et René Bazin, pour ne citer que ceux-là).

D'autres, au contraire, ont compris qu'un fleuve ne remonte jamais vers sa source. Ils ont choisi d'étudier sans *a priori* sentimental ou philosophique le dit phénomène, d'en saisir les mécanismes, de déceler

ainsi d'abord les causes et les facteurs qui ont amené des situations véritablement pathologiques et de définir ensuite les remèdes possibles. Ce sera à ces sociologues que nous devrons, peut-être, à l'avenir de pouvoir habiter des villes « humanisées ».

B. IL FAUT EN INFORMER LE FUTUR ADULTE.

J'entends ici mes lecteurs m'opposer deux objections majeures.

La première s'exprimerait sans doute sous la forme suivante : « D'accord, il faut développer l'étude des sciences et des techniques sociales, mais ceci se place au-delà de l'enseignement secondaire: cette formation tend à créer des spécialistes et ne rentre pas dans le cadre de la « culture générale » que doivent recevoir les jeunes qui se trouvent dans l'enseignement moyen. »

A mon avis, ce point de vue est dangereusement erroné. Certes, il ne s'agit pas de former, dès le secondaire, des techniciens ès-matières sociales. Mais il n'en reste pas moins qu'il est nécessaire, indispensable, vital, de donner aux jeunes, à tous les jeunes, une large information en ce domaine.

D'un point de vue individuel d'abord.

Trop de gens se sentent aujourd'hui écrasés, ballottés par une société qu'ils ne comprennent plus parce que trop complexe. Ils ont alors tendance à sombrer dans le pessimisme et le dénigrement systématique, et à ne voir de salut que dans le repli individualiste. Ce faisant, ils deviennent plus encore les jouets, sinon les victimes inconscientes, de certains « tireurs de ficelles » qui utilisent des techniques soigneusement étudiées et mises au point de « conditionnement psychologique », qu'il s'agisse de campagnes de presse savamment orchestrées, de publicité commerciale ou de propagande politique. La démission de l'individu face à l'engagement dans la vie sociale laisse le champ libre aux technocrates et nous prépare un régime où les hommes ne compteront pas plus que le cheptel animal.

On voit donc que le problème déborde tout de suite sur le plan collectif. Pour éviter la termitière technocratique et anti-humaine, il faut que les individus puissent prendre lucidement, avec compétence, leur part dans la gestion de la société; il faut leur en donner le goût en leur expliquant les mécanismes de la vie sociale (on ne désire pas participer à ce à quoi on ne comprend rien). Il faut surtout, si l'on veut que la démocratie survive, que ceux des citoyens qui sont appelés par leurs semblables à des fonctions dirigeantes, soient dûment éclairés.

J'en arrive donc à une première conclusion. Une solide culture en matière sociale est indispensable au citoyen de demain. Sinon, on en arriverait à cette situation paradoxale et inadmissible : l'Homme, qui est arrivé à établir une maîtrise de plus en plus grande sur le monde de la

matière, serait par contre, de plus en plus submergé et impuissant devant les phénomènes et les mécanismes de la vie en société !

C. LE ROLE PARTICULIER DE LA FORMATION HISTORIQUE.

Ce premier point me paraissant acquis, je m'attends à une seconde objection : « Que vient faire l'histoire, c'est-à-dire l'étude du passé, dans tous ces problèmes qui se situent dans le présent et dans l'avenir ? ». On devinera que je ne suis pas — mais là pas du tout — d'accord !

1. L'HISTOIRE, MERE DES SCIENCES SOCIALES.

« L'état actuel d'une civilisation n'est qu'une étape d'un long processus d'évolution. Ce n'est qu'une seule image d'un film complet. Pour le comprendre, il faut savoir ce qui précède. Qui se borne à étudier le présent, ne saisira jamais l'ensemble du problème. De plus, il se condamne à une chasse à l'insaisissable : sans cesse la minute présente se transforme en passé et cède la place à la suivante. Ainsi l'avenir prend inlassablement élan sur le révolu. Celui qui ne veut se contenter de ce fugitif, se tourne spontanément vers le passé. »⁽³⁾

« L'Histoire n'est pas une science sociale autonome, mais l'auxiliaire de toutes les sciences sociales. Il y a une histoire économique, une histoire politique, une histoire religieuse, une histoire du droit, une histoire de l'art, une histoire de la population. Il y a une histoire de la famille, une histoire des partis politiques, des syndicats, des associations, etc. Il y a une histoire nationale, il y a une histoire générale et une histoire des civilisations qui sont l'auxiliaire de la sociologie générale (...). L'étude de l'institutionnel constitue une véritable sociologie historique, mais celle de l'« événement » fournit aux sciences sociales une matière première essentielle. »⁽⁴⁾

Pour l'étude des phénomènes de la nature, qu'ils soient physiques ou biologiques, comme pour l'étude des techniques, il suffit de fréquenter les laboratoires, les salles de dissection, les *vivaria*, les grands ateliers. C'est là que, par l'observation et l'expérimentation, les futurs praticiens découvrent les lois du fonctionnement et de l'évolution des organismes ou les secrets techniques et les propriétés des corps. Mais cette méthode n'est pas possible en vue de la formation sociologique. Pourrait-on imaginer de créer une famille artificielle, une nation « de laboratoire » ; pourrait-on imaginer y provoquer, expérimentalement, des crises économiques ou politiques ? Poser la question, c'est y répondre. Il n'y a qu'une seule voie praticable : c'est de se tourner vers le passé et d'y recueillir le plus possible de « cas », d'« échantillons » des phénomènes que l'on veut étudier. Le seul, l'unique laboratoire où l'on puisse assister à toutes les « expériences » nécessaires à la compréhension de la vie et de l'évolution de la société, c'est le passé !

⁽³⁾ *Le Français dans le monde*, n° 13, décembre 1962 ; « L'étude du passé - sa place dans l'enseignement du français ».

⁽⁴⁾ Maurice DUVERGER, *Méthodes des Sciences Sociales*, Paris, P.U.F., Coll. Thémis, p. 74.

2. L'HISTOIRE, SOURCE DU SENS DE L'EVOLUTION.

L'individu qui vit exclusivement dans le présent, a tendance à en faire un absolu intangible; pour lui, la Civilisation, c'est la sienne et la sienne seule; le reste n'est que plus ou moins grande « barbarie ». Tout changement proposé à ce qu'il connaît, à ce à quoi il est habitué, lui paraît une menace, lui semble un bond dans un inconnu dangereux, l'effraie et l'indispose; les réformes que certains réclament — quelle qu'en soit la nécessité — lui paraissent le fruit d'une manie du bouleversement à tout prix, maladie dont seraient atteints certains esprits subversifs et perpétuellement insatisfaits.

La connaissance du passé montrerait, au contraire, que « toutes les civilisations sont mortelles », ou plutôt qu'elles se transforment et se renouvellent sans cesse. « Panta rhei », « Tout s'écoule », disait déjà le philosophe grec. Et, après lui, le XIX^e siècle a remis ce principe en lumière. Tout est toujours en devenir, aucune société, aucune civilisation n'est figée, même si les variations de longue durée nous sont parfois peu perceptibles. Alors, plutôt que de s'accrocher, coûte que coûte, au présent ou au passé récent auquel nous lient des liens affectifs mais irrationnels, choisissons plutôt d'assumer le devenir, de le prendre en charge à la manière de l'arboriculteur qui élague, taille, greffe ses arbres au lieu de laisser aller les choses et faire la nature. Placer les individus dans une « perspective fondamentalement évolutive », leur donner une tournure d'esprit qui leur permette de « transcender le présent et leur interdise de le considérer comme définitif et absolu »⁽⁵⁾, voilà une des vertus d'une bonne formation historique. Vacciner les esprits contre le culte sentimental du passé ou l'attachement aveugle au présent est nécessaire si l'on veut éviter des distorsions, des tensions entre l'esprit public, les mentalités, d'une part, et d'autre part, les structures et les mécanismes de la vie sociale en perpétuelle évolution, si l'on veut éviter la sclérose et la mort de notre civilisation.

3. L'HISTOIRE, SOURCE D'ESPRIT DE SYNTHESE ET DE SENS DU RELATIF.

Enfin, l'histoire des civilisations, parce qu'elle est une science globale — qui embrasse tous les aspects de l'évolution — est la sauvegarde la plus sûre de l'esprit de synthèse. On l'a déjà dit plus haut, la multiplication des fonctions et des tâches a provoqué la parcellisation du travail... partant du savoir. Les Pic de la Mirandole ne sont plus possibles aujourd'hui; la masse des acquisitions de l'esprit humain est telle qu'aucun cerveau, qu'aucun génie au monde ne pourrait les assimiler toutes. Il faut se spécialiser. Et là surgit un autre danger : l'économiste en vient à oublier l'aspect humain, le politique néglige les impératifs économiques ou financiers, l'artiste, l'écrivain s'enferme dans un ésotérisme de plus en plus étriqué et méprisent le grand public comme si l'expression littéraire ou artistique constituait une

(5) LEMAIRE Fernand, *op. cit.*, *passim*.

fin en soi; l'urbaniste, préoccupé de créer du neuf et de l'audacieux, traite parfois à la légère le patrimoine architectural ancien; l'homme de la rue pense que la guerre au Viet-Nam ou la famine aux Indes ne le concernent pas. Or, la vie des sociétés est synthèse totale et organique; tout se tient; tout agit sur tout; tous les aspects, tous les secteurs de l'activité humaine sont interdépendants. Pour être valable, la conscience du devenir social doit être globale. Seule une vision totale permet de tenir compte de tous les éléments, de voir chacun de ceux-ci à leur juste place, de leur donner leur exacte valeur relative.

En résumé, il faut voir, dans l'étude des civilisations du passé, la base, le fondement de toute culture « sociale », le noyau de l'humanisme de demain où l'homme doit rester le moteur et l'objet privilégié de l'évolution.

4. CONCLUSION : LA CULTURE HISTORICO-SOCIOLOGIQUE, FERMENT D'EVOLUTION HUMAINE POSITIVE.

Trop souvent les études historiques conduisent à une vision béatifiante, idyllisante du passé. On leur demande aujourd'hui d'aboutir à la compréhension de notre monde actuel et, en habituant chacun de nous à l'idée de changement et d'évolution nécessaire, de nous aider à mieux construire notre avenir; elles doivent contribuer à amener chacun de nous à assumer lucidement notre époque, à participer activement, avec un optimisme mesuré au devenir de l'Humanité.

COMMENT RESTRUCTURER NOS ENSEIGNEMENTS DANS LA PERSPECTIVE HISTORICO-SOCIOLOGIQUE ?

Tels sont les principes. Reste l'application. La théorie peut paraître séduisante, mais la mise en œuvre peut se heurter à des obstacles insurmontables. Voyons donc ce qui est et ce qui pourrait être. Je diviserai cette partie de mon exposé en deux : je traiterai d'abord du problème au niveau des programmes de l'enseignement moyen; je passerai ensuite au problème qui en découle forcément : la formation des maîtres chargés d'enseigner ce nouveau programme.

I. Les programmes de l'enseignement moyen.

Les esprits chagrins, toujours portés à s'avouer vaincus d'avance, s'écrieront, les bras au ciel, que c'est une folie de vouloir, dans les limites des deux heures hebdomadaires imparties au cours d'histoire, donner une formation sociologique telle que la première partie de mon exposé le souhaite. Bien sûr, je le leur concède immédiatement. Mais pourquoi faudrait-il que le professeur d'histoire soit cet homme-orchestre qui enseignerait à la fois l'histoire politique, l'histoire sociale, l'histoire économique, l'histoire de l'art, l'histoire des sciences, l'histoire des techniques ? Autrement dit, pourquoi le cours d'histoire resterait-il, avec celui de la géographie humaine (et celui des sciences

économiques pour une seule section), le seul représentant du groupe des « sciences humaines » ? Pourquoi n'étofferait-on pas ce groupe de cours nouveaux ? On vous attendait là, entonne le chœur des Cassandre, vous voulez encore gonfler des programmes déjà si chargés !!! Oh que non ! Je pense, et je vais essayer de démontrer, qu'il est possible d'innover sans changer.

Au point de départ, un coup d'œil sur ce qui est. Une assez sérieuse surprise attend qui veut faire la ventilation des heures attribuées respectivement :

- au domaine purement littéraire,
- au domaine des sciences exactes,
- au domaine des sciences humaines.

Je me contenterai de prendre en exemple la section que l'on pourrait considérer comme la plus favorisée sous le rapport de la formation scientifique : la section latin-mathématiques.

Sur un total de 36 heures de cours, les élèves reçoivent :

- 17 heures de cours littéraires : latin, français, langues modernes;
- 10 heures et demie de cours de sciences exactes : mathématiques, physique, chimie, biologie, géographie physique;
- 4 heures et demie de cours de sciences humaines : histoire, géographie humaine et morale-religion.

Ceci est — je le répète — la situation de la section la moins littéraire. Or, qu'y voit-on ? La moitié pratiquement de la formation que reçoivent les élèves de cette section est purement littéraire. Voilà où le bât blesse : langue maternelle, langues anciennes, langues modernes; tel est l'essentiel du bagage que l'enseignement moyen général fournit aux jeunes Belges !

Words ! Words ! Words !

Que ces jeunes (à l'exception de ceux de la section économique) ignorent tout de la vie économique moderne dont ils seront, bon gré, mal gré, les agents ou les victimes, c'est normal; mais qu'ils puissent de grâce, disserter savamment d'Aristote ou de Cicéron !

Qu'ils ne sachent rien des problèmes du Tiers-Monde, soit, mais les écrivains néerlandais du moyen âge doivent leur être familiers !

Qu'importent les questions démographiques actuelles pourvu que la personnalité d'Athalie ne recèle plus de secret pour eux !

Qu'ils dissèquent longuement, minutieusement, les caractères de La Bruyère, mais qu'ils évitent toute approche scientifique et systématique de la psychologie.

On maintient un vague cours de solfège bien propre à les dégoûter de la culture musicale, mais on n'imaginerait pas de les initier au code

de la route, bien que les enfants fournissent près de la moitié des victimes des accidents de la circulation.

Notre école est coupée de la vie ! Alors qu'il faut pour les jeunes de notre temps une culture vivante, conçue en fonction des nécessités de notre temps. Il ne s'agit plus de former de « beaux esprits », diserts et brillants, aux yeux desquels le travail, la participation active à la vie sociale apparaissent comme une déchéance et pour lesquels on avait créé le mythe de la « culture désintéressée ». (Et c'est d'autant plus beau parce que c'est inutile !). Nous vivons dans un monde où la gratuité élégante et dédaigneuse n'a plus cours ! Le destin de notre société est en jeu ; chacun doit y jouer un rôle effectif !

Aussi ma conclusion pratique consistera à proposer un allègement du bagage purement littéraire : en faisant, par exemple, du grec, une branche facultative, en réduisant à deux au maximum, sinon parfois à une, le nombre des langues vivantes (ce qui, entre nous, permettrait d'en donner une connaissance sérieuse, approfondie, alors que les deux ou trois heures hebdomadaires consacrées aux troisième et quatrième langues n'en permettent qu'une approche sans grande efficacité !).

Les heures ainsi gagnées pourraient alors être consacrées à donner à tous, dans les classes supérieures, un cours élémentaire de notions économiques, un cours élémentaire de sociologie (qui viendrait bien utilement épauler les cours d'histoire et surtout de morale), de psychologie. Pourquoi ne pas également adjoindre aux divers cours de sciences, une heure complémentaire où le professeur (plus compétent que celui d'histoire mais en collaboration avec celui-ci) pourrait retracer les étapes de la pensée et de l'activité scientifique ?

Si les programmes de ces nouvelles matières sont conçus comme devant former avec les cours déjà existants, d'histoire, de géographie humaine et de morale un tout organique, articulé, structuré, où les cours sont complémentaires les uns des autres, la tâche du professeur d'histoire s'en trouvera allégée d'autant. Il regagnera ainsi un temps précieux qu'il pourra consacrer à donner à son enseignement les dimensions nouvelles que postule la « culture sociologique ».

Deux remarques encore avant d'en terminer sur ce point.

Notre société où le secteur tertiaire se développe de plus en plus, offre un éventail accru de professions nouvelles (assistants sociaux, *public relations*, documentalistes, etc.). Notre enseignement secondaire traditionnel y prépare peu. L'introduction de branches nouvelles, relevant des sciences humaines, mettra nombre de jeunes mieux à même d'aborder les études spécialisées conduisant à ces nouvelles carrières.

L'élargissement de la culture historico-sociologique ne doit surtout pas être conçu sous l'angle trop particulier d'une simple extension de la

« formation civique ». Il ne s'agit pas de mettre en condition de futurs citoyens aptes à obéir nécessairement à toutes les injonctions du Pouvoir, tremblant d'émotion patriotique à l'évocation des « fastes » d'un passé préfabriqué à des fins nationalistes. Le bon citoyen, tel que je l'entends, doit être non seulement actif (le militant nazi l'était aussi, oh combien !), mais il doit être aussi critique. De plus, l'individu n'est pas seulement membre d'un Etat, mais de quelque chose de plus vaste, de plus global : la Société. Le vrai civisme ne peut donc pas être seulement politique, mais il doit s'élargir et être « social ». La Cité (πολις) s'étend aujourd'hui aux dimensions du monde.

II. La formation des maîtres.

A. LES DEFAUTS COMMUNS.

En ce qui concerne la formation des maîtres, il existe un point commun tant au niveau normal moyen qu'au niveau universitaire : l'histoire y reste cataloguée parmi les branches littéraires. La formation historique est donnée soit à la Faculté de Philosophie et Lettres, soit en section langue maternelle-histoire.

Cette situation est le pesant héritage d'un passé à peine révolu. Si l'histoire a commencé à devenir une science d'érudition dotée d'une technique bien précise : la critique historique, dès le XVII^e siècle, avec les Mauristes et les Bollandistes, elle resta longtemps livrée à des « amateurs » plus habiles manieurs de la plume et de l'hypothèse que critiques consciencieux. Combien d'historiens du XVIII^e et du XIX^e siècle n'étaient que des profanes sans formation technique préalable, confondant la recherche historique authentique avec la brillante dissertation — parfois bien vaine — de « philosophie de l'histoire ». Même chez les « techniciens de l'histoire », la recherche fut longtemps concentrée sur les « textes » et principalement sur les textes juridiques et narratifs. Jacques Le Goff marquait récemment les limites de cette forme de recherche historique dans son introduction à *La civilisation de l'Occident médiéval* : « *Le siècle et demi qui vient de s'écouler a révélé, grâce surtout au labeur des historiens, des archivistes, des archéologues, des philologues, un moyen âge passionnant. Les techniques les plus modernes de la recherche en enrichissent d'ailleurs à chaque instant l'image, nous en révélant des traces, des monuments qu'on pouvait croire à jamais effacés. L'archéologie, après nous avoir restitué les vestiges les plus nobles, les œuvres d'art, retrouve aujourd'hui les aspects les moins esthétiques mais non moins captivants de ce que les savants polonais, qui en ont fait une science majeure, appellent la culture matérielle : archéologie de l'habitat, des techniques rurales et artisanales, de l'alimentation (...). La photographie aérienne précise et enrichit notre connaissance du moyen âge et prend le relais des sciences traditionnelles : épigraphie, paléographie, diplomatique. Celles-ci n'ont pas dit leur dernier mot mais s'essoufflent quelque peu et nous ont légué l'image d'une civilisation de l'écrit qui ne*

représente que la couche supérieure, si l'on veut, de la culture médiévale et risque de nous en masquer la rudesse. Les chartes ont cessé d'exprimer toute la réalité médiévale ! »⁽⁶⁾.

Non seulement la recherche historique n'est plus uniquement basée sur le texte, sur l'écrit, mais le champ de ses investigations s'élargit. « *La science progresse vite au XX^e siècle. Les récents progrès des sciences sociales bouleversent (...) notre discipline historique. Le contact avec la géographie et la statistique nous avait poussés à l'histoire géographique de Fernand Braudel et à l'histoire sérielle de Pierre Chaunu (...). En même temps, la sociologie et l'ethnologie nous permettent (...) d'une façon générale de poser pour le passé des problèmes que les documents seuls sont impuissants à résoudre. La démographie, prolongée par l'histoire démographique, apporte un facteur d'explication longtemps ignoré.* » ⁽⁷⁾

La conclusion de tout ceci est que la science historique n'a plus grand-chose qui la rattache encore aux « branches littéraires ». Non, l'aisance à manier la plume et à faire chanter les mots ne suffit plus pour faire un bon historien. L'histoire est une science; elle utilise des techniques précises d'investigation; elle a recours à la statistique; elle tend à cerner des constantes, même si celles-ci ne sont pas aussi rigoureuses que les lois des sciences exactes. Ne serait-il pas temps de la disjoindre de la littérature et de la philosophie ? D'autres pays ont payé d'exemple en ce domaine.

B. LES MAÎTRES DU SECOND CYCLE : POUR UNE RENOVATION UNIVERSITAIRE.

Les deux universités libres ont amorcé une réforme, il y a quelques années, en créant une Faculté des sciences politiques, sociales et économiques. Des projets se concrétiseront prochainement en ce qui concerne les historiens dans toutes les universités. Espérons que prendront place au programme : la sociologie, l'ethnologie, la vie domestique, la démographie, la statistique, etc.

Ces perspectives neuves sans négliger les techniques éprouvées et que personne ne songe à bannir de la formation historienne, aideront les jeunes historiens à surmonter les angoisses actuelles de la recherche. Elles s'affirment par ailleurs indispensables au futur professeur dans la perspective de cette vision globale de l'histoire postulée par l'enseignement de demain.

Serait-il dès lors interdit d'espérer la création d'une Faculté des sciences humaines, où l'histoire rejoindrait et coordonnerait tout ce qui touche au politique, au social, à l'économique, au culturel dans son

⁽⁶⁾ Jacques LE GOFF, *La civilisation de l'Occident médiéval*, Paris, Arthaud, Coll. Les Grandes Civilisations, 1964, p. 16.

⁽⁷⁾ Frédéric MAURO, *L'expansion européenne de 1600 à 1870*, Paris, P.U.F., 1964, Coll. La Nouvelle Clio, pp. 266-267.

sens le plus large ? Des vœux de plus en plus nombreux s'expriment dans ce sens.

C. LES MAÎTRES DU PREMIER CYCLE : POUR LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT NORMAL MOYEN.

L'enseignement normal moyen comporte diverses actions dont je rappelle brièvement la liste :

- 1° la langue maternelle — histoire (plus latin ou morale ou religion),
- 2° langues germaniques (plus morale ou sciences économiques),
- 3° mathématiques — sciences économiques (plus morale ou physique ou chimie),
- 4° sciences — géographie,
- 5° arts plastiques,
- 6° éducation physique — biologie.

Je ne dirai rien des deux dernières sections : elles n'entrent pas dans le cadre des suggestions qui vont suivre. Mais je voudrais m'attacher à repenser le contenu des quatre premières.

En ce qui concerne la section langue maternelle-histoire, on y forme des régents et des régentes aptes à enseigner le français, l'histoire, plus la morale, ou le latin. Je propose qu'on en détache l'histoire (je dirai tout à l'heure où je la replace) et que le latin y devienne obligatoire. Cette innovation se justifierait pour plusieurs raisons. En dehors des professeurs de cette section, on ne sait guère que les étudiants n'y reçoivent aucune préparation pédagogique à l'enseignement du latin : pas de cours de méthodologie spéciale ni d'exercices didactiques à l'école moyenne d'application. Or, certains régents sont pourvus d'une charge complète de latin. Il est peu logique qu'ils ne soient préparés à leurs fonctions actuelles que par un cours d'explication d'auteurs. Ne serait-il pas judicieux de donner à ceux qui doivent enseigner le latin, un cours de grammaire, et surtout, je le répète, une solide formation pédagogique ? Les analogies entre la préparation à l'enseignement de la grammaire française ou latine, à l'explication d'auteurs français ou latin, donneraient à la section ainsi remaniée plus d'homogénéité. Les régents et régentes issus de cette nouvelle section trouveraient facilement des charges complètes dans l'enseignement moyen du cycle inférieur car le nombre d'heures imparti à ces branches est élevé. Mais j'entends d'ici le tollé des licenciés en philologie classique.

Dans les 2°, 3° et 4° sections, nous nous trouvons devant une assez étonnante gamme de variantes possibles car les options sont nombreuses et parfois inattendues. Ainsi, la morale peut se combiner avec les mathématiques et la chimie; ainsi, les sciences économiques peuvent se joindre aux langues germaniques. On se demande évidemment, pour qui connaît la complexité des mécanismes économiques et la difficulté

de les exposer de manière assimilable pour de jeunes cerveaux, sans trahir et caricaturer la vérité, comment des élèves de langues germaniques formés à la philologie et à l'explication de textes, peuvent enseigner valablement deux branches aussi différentes de nature et d'esprit. Le cours de morale de son côté aborde des problèmes d'ordre social, économique, historique, dont le contexte échappe souvent aux jeunes régents germaniques qui ont reçu une formation essentiellement littéraire. Mais voilà : le cours de morale ne reste-t-il pas le bouche-trou par excellence ? Et comment des chimistes-physiciens pourraient-ils enseigner la géographie humaine sans tenir compte des conditions historiques, et de l'évolution économique des peuples, domaines qu'on ne pourrait jamais aborder dans leur section ! Tout ceci procède, certes, d'une intention louable : permettre aux jeunes régents et régentes de trouver aussi rapidement que possible une charge complète. Mais n'aurait-on pas de ce fait négligé un aspect fondamental du problème : l'enseignement qu'ils sont appelés à dispenser doit être qualifié, et, pour cela, ils doivent être compétents. On ne peut l'être dans plusieurs branches à la fois, lorsqu'elles sont de nature et d'esprit absolument différents. Certains remembrements sont donc nécessaires. Je propose notamment de réunir l'histoire, les sciences économiques (car il ne s'agit plus d'un cours de « commerce » destiné à former de médiocres employés de bureau pour les firmes commerciales ou industrielles, mais d'un cours d'initiation à la vie économique en général), la géographie humaine et la morale dans une section « sciences humaines » au programme de laquelle on ajouterait un cours de sociologie. (Cette matière est bien enseignée à l'Ecole Normale Primaire; on ne voit pas pourquoi de futurs professeurs de sciences humaines n'en bénéficieraient pas aussi, cette science me paraissant être la base même de leur formation.) Et c'en serait fini de faire donner la morale et les sciences économiques par des germanistes ou des mathématiciens. D'autre part, les mathématiques seraient regroupées avec la chimie, la physique et la biologie (ainsi que, peut-être, avec la géographie physique et la cosmographie).

Quant aux débouchés ? Ce sont les régents du groupe Sciences-Géographie qui sont les plus difficiles à caser parce que les branches qu'ils enseignent comptent un trop petit nombre d'heures de cours hebdomadaires. En joignant les sciences aux mathématiques, largement dotées sous le rapport des heures de cours dans le cycle inférieur de l'enseignement moyen, on composera sans nul doute plus facilement des charges complètes pour les porteurs de ce diplôme; sans compter — et l'avantage est loin d'être à négliger — qu'ils auront reçu une formation nettement plus homogène que dans la situation présente. Enfin, les nouveaux régents en « sciences humaines », auxquels on pourra, valablement — confier l'enseignement de l'histoire, de la morale, de la géographie humaine et d'initiation économique, n'auront rien à craindre quant à leurs possibilités de désignation. Dans la moindre école moyenne, il y a au minimum six heures d'histoire, six de morale

et quatre de géographie, ainsi que trois heures de « commerce », soit au total 19 heures, sans compter les heures complémentaires. Ces nouveaux régents en « sciences humaines » auront reçu une formation cohérente, où tous les cours s'éclaireront mutuellement. Leur enseignement gagnera en homogénéité.

Une fois toutes ces réformes réalisées, nous verrons enfin notre enseignement ouvrir de larges fenêtres sur le monde extérieur, sur la société qui nous entoure; nous formerons vraiment les futurs citoyens du monde moderne, informés et curieux des problèmes qui s'y posent, conscients de la complexité de ceux-ci, désireux de s'y engager activement, prêts et aptes à prendre leurs responsabilités sociales.

Léon-L. GUILLAUME.

DIALOGUE avec...

DIALOGUE AVEC LES PHILOLOGUES

Les hommes communiquent entre eux par le langage. Signes, figures, paroles, écritures constituent les instruments de celui-ci. Connaître leur langage c'est comprendre les hommes, c'est entrer avec eux en communication. L'historien plus que quiconque doit se pénétrer de ce devoir élémentaire et cependant négligé, ô combien ! : maîtriser l'exacte signification des langages. En analysant la formation des langues, en exposant les variations de valeur des signes ou des mots, il est possible de pénétrer la conscience même des peuples dont il ne reste d'autre trace matérielle qu'une langue actuelle dont les usagers ne soupçonnent même pas la richesse du témoignage historique qu'elle peut leur fournir. Apport capital de la philologie que celui-là. Aussi fondamental que la définition sémantique du vocabulaire dont la méconnaissance entraîne tant de méprises, alimente tant de controverses et entretient tant d'incompréhension : « Vérité en deçà, mensonge au-delà » dit la sagesse populaire. L'historien et A FORTIORI le professeur d'histoire doit savoir dépasser la simple constatation, il doit aider à surmonter les oppositions en donnant leur vraie valeur aux signes et moyens d'expression. Il trouve dans le philologue un indispensable soutien, dans cette matière et en bien d'autres, comme les lignes qui suivent le soulignent en même temps qu'elles rappellent ce que la philologie attend de notre discipline.

La philologie est une science auxiliaire de l'histoire et l'histoire une science auxiliaire de la philologie. Cette subordination réciproque est le signe manifeste d'une solidarité essentielle. L'histoire a besoin de la philologie comme la philologie de l'histoire. Toutes deux sont des sciences humaines et comme telles, quoi qu'en pense un siècle imbu de technicité, elles sont nécessaires à l'homme.

Pour beaucoup d'individus, le passé c'est leur passé personnel, augmenté plus ou moins de celui de leurs antécédents proches. En prolongeant infiniment ce passé, l'histoire situe l'expérience particulière d'une génération à sa juste place, qui est celle d'un court segment au bout d'une ligne démesurée. Une telle mise en perspective n'est pas sans conséquence morale. Qui ne se sentirait modeste en se sachant si peu ! Et comme il convient de rabattre la vanité inconsciente d'une génération qui se croit tout quand, ignorant son passé, elle méconnaît l'infini qui la précède. La connaissance de celui-ci permet aussi

de faire le départ dans le présent entre ce dont il est débiteur et ce qui lui est propre, et ainsi de mieux l'estimer lui-même.

Plus que tout autre le philologue doit avoir le sentiment de la profondeur du passé. L'objet de son étude, il doit l'inscrire dans la durée, lui donner son large arrière-plan temporel. Pour paradoxal que cela paraisse, cet instinct du passé doit habiter aussi, et peut-être surtout, le philologue « actualiste », plongé dans l'enquête systématiquement présente et synchronique. S'il ne sent pas que le système qu'il échafaude ne décrit qu'un moment de la durée infinie, si au contraire il l'abstrait consciemment ou non de ce qui l'a précédé, s'il fait fi de la dimension temporelle, il risque fort de s'abstraire lui-même du réel où cette dimension est essentielle, et, en croyant de bonne foi découvrir l'explication idoine de la réalité concrète qu'est le fait linguistique ou le fait littéraire, de se perdre dans de pures élaborations intellectuelles.

Mais le sentiment du passé ne suffit pas, il doit s'y ajouter celui de la chronologie. L'expérience journalière apprend que ce sentiment est fort obliéré. Que de confusions entre les siècles passés ! Que de bévues chronologiques ! C'est un des devoirs de l'historien de faire naître et de développer le sens de la succession mesurable sur la ligne du temps, de la nécessaire antériorité du XIII^e sur le XIV^e siècle et de la nécessaire postériorité du VIII^e sur le VII^e. Evidences sans doute que ces nécessités, mais évidences auxquelles bien des esprits sont peu sensibles. L'histoire est seule à pouvoir les y sensibiliser. Sa mission est aussi d'effacer l'impression, ainsi trompeuse pour l'esprit qu'elle l'est pour l'œil, que l'éloignement raccourcit les distances. Les siècles ne semblent-ils pas plus brefs quand ils sont plus loin de nous ? En conséquence, plus ils s'écartent de notre présent, plus ils sont exposés à nos audaces, plus nos explications et interprétations perdent de vue que tout siècle a bien cent ans, les lointains comme les proches. A l'histoire de nous rappeler cette vérité et à nous apprendre en outre que les variations dans l'amplitude de l'information documentaire ne créent que l'illusion que les siècles ne sont pas égaux.

Ces siècles lointains ou voisins, l'histoire s'est donné pour tâche de les comprendre et de les faire comprendre aux non-historiens. Mais qu'est-ce que comprendre le passé ? En faire la critique ou l'éloge ? L'utiliser en fonction du présent comme repoussoir ou comme illustration ? Le subordonner à la subjectivité actuelle ? Certes non : les lunettes du présent ont des verres trop déformants. Ne nous penchons pas davantage sur le passé pour y déceler les linéaments de ce que nous sommes devenus ou de ce que nous voudrions être et faire de cette découverte la ligne de force de notre description historique. Voyons plutôt le passé en lui-même, comme une continuité organisée où des hommes ont vécu et œuvré. Saisissons la vie de jadis sans autre intention que de savoir comment elle était et d'expliquer comment elle a pu être vécue. Le philologue est peu intéressé dans son travail philologique par les opinions des historiens sur les époques qu'ils exami-

nent, par contre il lui importe beaucoup, qu'il soit linguiste ou littérateur, de connaître dans son exacte réalité passée le peuple qui a parlé la langue qu'il étudie ou composé les œuvres littéraires sur lesquelles il se penche. Les hommes, les mentalités, les modes de vie de jadis, voilà ce qu'il faut savoir au plus juste.

Sans doute tout ce qu'enseigne l'historien est-il utile à sa formation. Mais tout ne l'intéresse pas au même degré. Il en retient surtout l'histoire des sociétés dont les langues et les littératures le préoccupent. Le diplomatique, le politique, l'économique, le religieux n'ont d'intérêt direct pour lui qu'en tant qu'ils affectent le social ou offrent des repères chronologiques.

D'autre part, il doit connaître les grandes lignes de l'histoire. Sa mémoire se souviendra de l'histoire générale du monde, qu'on apprend et doit continuer d'apprendre au moment où s'acquièrent les principes d'une culture générale. Ces données doivent lui permettre, comme à tout homme cultivé, d'insérer le fait particulier dont il se soucie dans l'ample mouvement historique général et de l'y mettre en perspective⁽¹⁾.

Les manipulations méthodologiques de l'historien seront également d'un haut intérêt pour lui. La critique historique lui donnera de précieuses leçons, surtout là où la méthode historique diffère de la méthode philologique. Pour sa formation spéciale, il convient qu'il sache « comment on écrit l'histoire », alors que sa formation générale d'honnête homme pourrait se contenter de l'histoire écrite comme il convient.

Bien compris, le labeur de l'historien est bénéfique pour le philologue. Qu'offre ce dernier en contrepartie à l'historien ? Editant ou analysant une œuvre avec une visée linguistique ou stylistique, le philologue est forcé de s'attacher à la forme autant qu'au contenu du texte, qui d'ordinaire retient seul le regard de l'historien, attiré avant tout par la valeur du témoignage. Le double souci philologique conduit à une scrutation plus pénétrante du document parce que plus variée. Il en résulte une familiarité plus grande, qui permet la découverte de données cachées, historiquement intéressantes, que la seule attention au contenu n'aurait pu dégager. La méthode philologique vient ici compléter heureusement la méthode historique dans le traitement du matériau. Mais la philologie apporte son aide à l'histoire d'autre façon encore. Des civilisations entières ne nous sont révélées qu'à travers l'analyse philologique de quelques vestiges échappés à l'anéantissement. Pour certaines périodes l'historien ne peut pas ne pas être philologue, car la connaissance historique dépend essentiellement de qualités philologiques, la rigoureuse précision dans le déchiffrement et l'édition du document, le scrupule sévère dans son interprétation linguistique, stylistique et littéraire, laquelle fonde le jugement historique. La philologie est alors la base de l'histoire. Celle-ci lui est ainsi

(1) En fait, rappelons-le en passant, la vraie et peut-être la seule raison d'être de l'histoire dans la formation intellectuelle de tout un chacun réside dans l'exacte connaissance générale qu'elle donne du passé.

redevable de s'être enrichie de vastes aires inconnues et d'avoir poussé plus loin la connaissance du passé.

Pour des périodes moins mal connues, la philologie apporte aussi sa contribution. Pour certains peuples, dont nous informent les documents archéologiques, la langue reste une énigme. La philologie tâtonne, hésite, se contredit en hypothèses provisoires. Quel bond en avant pour l'histoire le jour où, l'énigme résolue, des civilisations cesseront d'être muettes ! Quel grand moment celui où le philologue remet à l'historien la clef d'une langue incomprise ! Comprendre la langue d'un peuple, en effet, c'est, en maîtrisant son moyen de communication le plus général, s'ouvrir les plus larges perspectives sur ses besoins, ses intérêts matériels, sur ses manières de penser et de sentir, sur sa morale et sa psychologie, sur son système de vivre. C'est non seulement lire les documents écrits dans la langue, mais prendre la langue elle-même comme document historique, comme témoin de la mentalité et indice du degré de civilisation de ceux qui la parlent.

Si la mentalité d'un peuple se réfléchit dans sa langue, elle conditionne aussi sa littérature. La juste connaissance des œuvres littéraires apporte des lumières sur les goûts artistiques d'une société ou d'une époque. L'idéal esthétique se révèle dans cette création privilégiée. Mais comme elle est plus qu'un produit de luxe intellectuel et sentimental, l'œuvre littéraire peut traduire aussi l'esprit profond qui anime une société d'une façon latente, sans que celle-ci en ait toujours une claire conscience, qui marque son comportement, dirige toutes ses activités, même celles qui sont étrangères à l'art. Une connaissance de la littérature devient ainsi indispensable à la connaissance historique intégrale.

Parfois les œuvres littéraires déforment la réalité qu'elles évoquent. Ces distorsions sont significatives de la position de l'écrivain en face de la réalité. Elles expriment son jugement, et l'ensemble des jugements connus par les sources littéraires les moins fidèles à la vérité historique fournit de précieuses informations à l'historien sur l'opinion publique générale ou sur celles de certains milieux.

Les œuvres littéraires du passé sont difficiles à interpréter correctement. Leur appréciation objective suppose une familiarité certaine avec le passé auquel elles appartiennent. Il ne peut être question en effet de bien comprendre une œuvre sans la confronter avec la société qu'elle évoque ou au-dessus de laquelle elle plane, avec la mentalité qu'elle réproche ou à laquelle elle adhère, avec les conceptions idéologiques et sentimentales de son temps. La méconnaissance de l'environnement historique d'une œuvre accule le critique à l'analyse impressionniste et au jugement subjectif. Mieux qu'une telle référence implicite au présent du critique vaut celle, explicite et fondée, au présent de l'auteur, au moment quelconque du passé qui a vu naître l'œuvre. Aussi à la contribution de la littérature à la connaissance historique fait pendant celle de l'histoire à la connaissance littéraire.

Dans la littérature et dans la linguistique tout ne s'explique pas par l'histoire, mais tout, même les analyses méticuleusement descriptives, ont besoin pour être bien menées de l'information historique.

L'histoire, de son côté, ne peut se passer de l'aide philologique sous peine de se fermer des secteurs entiers du passé, de se méprendre sur d'autres périodes de son immense domaine ou de ne pas tirer tout le suc historique de sa documentation.

Jules HORRENT.
Professeur
à l'Université de Liège.

INFORMATION HISTORIQUE

HISTOIRE ECONOMIQUE ET HISTOIRE DE LA POPULATION

Le développement rapide, au cours des dernières décennies, de l'histoire économique et de l'histoire de la population constitue sans nul doute, au moins en France et en Belgique, l'un des aspects essentiels du renouvellement des perspectives et des méthodes historiques. Mais l'on peut regretter que ces deux ordres de recherches aient trop souvent été considérés comme indépendants l'un de l'autre. En réalité, si l'on veut rendre compte des faits dans toute leur complexité, on doit tenir économie et démographie pour inséparables l'une de l'autre. Certes, les liens de causalité qui les unissent sont souvent réciproques, et l'historien ne peut savoir le plus souvent ce qui est cause, ce qui est effet, souvent même, économie et démographie sont tour à tour l'un et l'autre.

Considérant, par exemple, les effets de la colonisation espagnole en Amérique, M. Pierre Chaunu a montré dans sa thèse « *Séville et l'Atlantique* » que l'arrivée des Européens dans cette partie du monde avait entraîné à la fois un début d'exploitation économique et une chute vertigineuse du nombre des habitants indigènes. Les nécessités de la mise en valeur du continent et la pénurie de main-d'œuvre indienne amenèrent les conquérants, comme on sait, à importer des esclaves noirs d'Afrique, et ce fait, essentiellement démographique, eut à son tour d'importantes conséquences économiques, puisqu'il permit le développement du fameux « commerce triangulaire », qui joua un rôle considérable dans la formation du capitalisme européen.

Faut-il donc, pour respecter la complexité des faits, exposer à la fois faits économiques et faits démographiques ? La clarté n'y gagnerait rien et mieux vaut considérer successivement l'histoire économique comme facteur de l'histoire de la population, puis l'histoire de la population comme facteur de l'histoire économique, avant de tenter de montrer comment se pose, au moins en quelques cas, le problème global de l'équilibre entre ressources et population.

L'histoire économique, facteur de l'histoire de la population.

L'abondance ou la pénurie des subsistances a, pendant des millénaires, en ce qui concerne l'Europe occidentale jusqu'à la seconde moitié du XVIII^e siècle au moins, joué un rôle essentiel dans l'évolution nu-

mérique de l'humanité. Alors que la productivité de l'agriculture était faible et que les récoltes présentaient d'une année à l'autre des variations d'une ampleur considérable, les hommes vivaient sous la menace, plus ou moins immédiate selon les années, mais constante, de manquer de vivres. Certes, dans les périodes où les circonstances atmosphériques permettaient une succession de bonnes récoltes, la population, suffisamment nourrie, s'accroissait en nombre. En effet, la fécondité était alors très élevée parce que la plupart des couples ne pratiquaient pas la restriction volontaire des naissances et laissaient agir la nature. La natalité dépassait lors plus ou moins largement la mortalité. Mais que survint une mauvaise récolte, ou pis, une succession de mauvaises récoltes, c'était la catastrophe : les vivres manquant, les hommes, du moins les pauvres, mouraient littéralement de faim. La mortalité atteignait soudain une intensité effrayante, qui se traduit sur les courbes dressées par les historiens d'aujourd'hui, sous forme de pointes gigantesques. Du coup, la population se trouvait ramenée à un niveau parfois inférieur à celui qu'elle avait atteint avant la dernière période d'abondance. Certes, les famines provoquaient directement moins de morts que les épidémies, mais celles-ci elles-mêmes, faisaient le plus souvent leur apparition à la suite de mauvaises récoltes : en effet, sous l'empire de la faim, les gens absorbaient des nourritures immondes, chargées de germes pestilentiels, auxquels les organismes affaiblis par les privations n'offraient plus qu'une moindre résistance. M. Pierre Goubert a trouvé en Beauvaisis des paroisses rurales, où au XVII^e siècle, le nombre annuel des sépultures, en de telles circonstances, atteignait trois fois, quatre fois, et dans quelques cas neuf ou dix fois ce qu'il était en temps normal...

C'est depuis deux siècles seulement que ces phénomènes ont commencé à disparaître en Europe occidentale. En France, par exemple, la dernière famine véritable fut celle de 1709 : mais si, après cette date, on ne mourut plus de faim à proprement parler, les périodes de disette demeurèrent nombreuses, et elles étaient généralement suivies de poussées de mortalité, car la faim continuait à ouvrir le chemin à la maladie. C'est ainsi que sous le Second Empire encore, la mauvaise récolte de 1853 favorisa la propagation de l'épidémie de choléra de 1854-1855, qui causa à elle seule quelque 140.000 décès. En plein XIX^e siècle, la mortalité conservait par là un lien avec le mouvement des prix agricoles, toute hausse faite du prix des grains entraînant un accroissement du nombre des morts. C'est seulement après 1860 que ce phénomène a complètement disparu en Europe Occidentale. Il a au contraire continué jusqu'à nos jours, on le sait, dans les pays dits sous-développés.

Mais là, ne se limitait pas l'influence de la conjoncture économique sur la population. Des études récentes ont montré que les famines s'accompagnaient d'une chute, jusqu'à la seconde moitié du XVIII^e siècle, parfois brutale, du nombre annuel des mariages et des conceptions. Au XIX^e siècle encore, il existait en Europe occidentale des rela-

tions entre les variations de courte durée du prix du blé, d'une part, la nuptialité et la natalité d'autre part : quand le prix du blé diminuait, il en résultait une augmentation de la nuptialité, puis de la natalité, et inversement. Certes, ces relations ont disparu dans nos pays au cours de la seconde moitié du siècle, mais cela ne signifie pas que la conjoncture économique ait cessé d'avoir une influence sur le mouvement démographique. Cela signifie, beaucoup plus vraisemblablement qu'au sein d'économies de plus en plus complexes, le prix du blé a perdu le rôle déterminant qui était le sien jusque là. Mais l'on a relevé, au XX^e siècle, des corrélations entre le niveau de l'emploi, ou plus précisément le nombre des chômeurs, et d'autre part la nuptialité et la natalité. Il semble aussi — mais la question n'a pas été vraiment étudiée — qu'une conjoncture inflationniste exerce un effet positif sur la nuptialité et la natalité, qui paraissent au contraire freinées par la déflation.

Mais les variations à court terme de l'économie ne sont pas les seules à exercer une action sur le mouvement démographique. Certes, le développement économique et la hausse du niveau de vie moyen qui en est résulté en Europe occidentale ne semblent pas avoir eu d'influence notable sur la nuptialité, encore qu'ils y soient sans doute responsables pour une part de l'abaissement de l'âge au mariage qui y a été observé au XX^e siècle. Mais l'élévation du niveau de vie moyen paraît bien avoir exercé une influence notable sur la baisse de la fécondité matrimoniale. Toutefois, l'influence de ce facteur n'a pas été la même à toutes les époques ni dans les diverses classes sociales. Si les classes aisées ont été les premières à pratiquer la restriction volontaire des naissances, on ne peut dire qu'une plus grande aisance ait toujours entraîné une diminution de la fécondité : en France, l'institution, ou plus exactement la généralisation des allocations familiales a même eu l'effet inverse.

Quant à la mortalité, il est évident que sa diminution, depuis la fin du XVIII^e siècle, est liée au progrès économique. Certes, il est difficile de savoir ce qui est dû à celui-ci et ce qui doit être attribué aux progrès médicaux : mais l'on peut observer que le progrès médical lui-même est, dans une certaine mesure, dépendant du progrès économique ; c'est ce dernier qui a rendu possible l'accroissement du nombre des médecins, la multiplication des hôpitaux et des dispensaires, la fabrication massive de médicaments coûteux, enfin la généralisation et l'augmentation de la « consommation médicale ».

Par conséquent, même si bien des aspects de ces questions restent à explorer, l'influence du facteur économique sur le mouvement naturel de la population, sans être exclusive, apparaît incontestable.

Cette influence n'est pas moindre en ce qui concerne les mouvements migratoires. Certes, d'autres facteurs, politiques, religieux notamment jouent aussi, et l'influence de la psychologie apparaît ici considérable : certaines régions ont des traditions d'émigration, d'autres non ; les émigrants déjà partis, surtout lorsqu'ils ont réussi, appellent

auprès d'eux des compatriotes; et lors même que la migration est due à des causes économiques, celles-ci n'agissent que si les intéressés ont conscience de l'infériorité de leur condition : bien des régions pauvres et surpeuplées n'ont pas été des foyers d'émigration, tant que leurs habitants n'ont pas imaginé que l'on pût mieux vivre ailleurs.

Le facteur économique n'en reste pas moins essentiel. C'est la différence de « pression démographique », c'est-à-dire la différence dans le rapport entre ressources et possibilités d'emploi, d'une part, population d'autre part, qui explique avant tout le départ des hommes d'un lieu vers un autre. Considérons par exemple l'immense mouvement dit « exode rural » qui, depuis la révolution industrielle, a entraîné dans les villes des millions d'habitants des campagnes. Ce mouvement est responsable, pour la plus grande part, de l'énorme accroissement de la population urbaine : en France, par exemple; elle est passée de moins de 9 millions en 1851 à plus de 28 millions en 1962. Les divers aspects de cet accroissement sont d'ailleurs encore mal connus, tandis que les phases successives et les modalités de l'exode rural mériteraient des études plus précises. Mais les causes mêmes du phénomène ne prêtent guère à contestation : si l'attrait de la vie urbaine et de ses plaisirs, la diffusion de l'instruction, la généralisation du service militaire obligatoire, l'importance de la domesticité ont pu jouer leur rôle, le fait économique n'en paraît pas moins essentiel. D'une part, la ruine des industries rurales, sous l'effet de la concurrence de la grande industrie a réduit le volume de l'emploi dans les campagnes, tandis que l'accroissement de la productivité du travail agricole, grâce aux assolements scientifiques, aux machines, aux engrais chimiques, etc., réduisait la quantité de main-d'œuvre nécessaire et provoquait le transfert d'une partie des travailleurs du « secteur primaire » dans les deux autres secteurs : la migration géographique a été le résultat de la migration professionnelle.

C'est aussi le facteur économique qui paraît expliquer, le plus souvent, les migrations transocéaniques. Si le peuplement européen de l'Australie a commencé avec l'envoi de forçats britanniques, c'est la découverte de l'or qui a entraîné, au XIX^e siècle, le développement de l'immigration. Si l'Irlande s'est dépeuplée, envoyant aux Etats-Unis et ailleurs une masse énorme d'émigrants, c'est essentiellement à cause du bas niveau de vie de sa population et de la grande famine provoquée, de 1845 à 1850, par la maladie de la pomme de terre. De manière plus précise on a relevé une corrélation directe entre le rythme de l'activité économique aux Etats-Unis et l'immigration dans ce pays, au lieu que dans les pays de départ la corrélation était inverse entre l'activité économique et l'émigration.

Tels sont, sans que le tableau en soit complet, quelques-uns des principaux aspects historiques de l'influence du facteur économique sur les faits de population. Considérons maintenant l'autre volet du dyp-tique.

II. L'histoire de la population, facteur de l'histoire économique.

Le nombre des producteurs et des consommateurs exerce naturellement une influence considérable sur la vie économique. Lorsque ce nombre varie brusquement, les conséquences économiques sont immédiatement perceptibles. C'est ainsi qu'au XIV^e siècle, la diminution souvent très forte de la population de l'Europe occidentale à la suite de la grande épidémie de peste noire de 1348-1349, la pénurie de main-d'œuvre et la diminution de la production qui en furent le résultat entraînèrent une forte hausse des salaires et des prix, attestée par le grand nombre de mesures que prirent les autorités pour tenter de la limiter et une diminution des rentes foncières. Les effets sociaux ne furent pas moins remarquables, puisque les décès des riches accrurent la fortune de certains survivants, en leur permettant d'accumuler les héritages; comme les pauvres, eux, ne laissaient à peu près rien, leurs héritiers ne s'en trouvèrent pas plus fortunés. L'écart entre riches et pauvres se trouva donc accru et les conflits sociaux en furent aggravés.

De même, le départ, pour des causes politiques ou religieuses d'une partie des habitants d'un pays, qu'il s'agisse des Morisques d'Espagne au XVI^e siècle, des huguenots français sous Louis XIV, des puritains britanniques, etc., n'a pas manqué d'avoir des conséquences économiques qu'il serait trop long d'étudier ici.

Il ne suffit d'ailleurs pas de considérer le seul nombre brut des habitants. En effet, le nombre des producteurs dépend non seulement de l'importance de la population totale, mais aussi, de la proportion des deux sexes et des différentes tranches d'âge. Cette répartition est l'un des facteurs essentiels de l'importance de la population active, ou population exerçant une profession. C'est que les personnes « actives » se recrutent essentiellement parmi les adultes du sexe masculin. Au contraire, « l'activité » des femmes et des enfants, d'ailleurs variable suivant les lieux et les époques, est généralement beaucoup moindre. Sans entrer dans une analyse détaillée de ces faits, il convient de souligner les conséquences que peuvent avoir sur la vie économique les variations de la répartition suivant les âges.

En France, par exemple, les classes d'âge nées de 1915 à 1919 furent, du fait de la guerre, beaucoup moins nombreuses que les précédentes et que les suivantes : de 1911 à 1913, on avait compté, en moyenne 791.000 naissances par an (sur le territoire actuel) : de 1916 à 1919, il n'y en eut plus que 500.000 environ. A mesure que ces « classes creuses » grandirent en âge, leur passage provoqua successivement un déficit d'élèves dans les écoles, puis un déficit d'apprentis, puis une diminution des effectifs de la main-d'œuvre, et dans quelques années, il entraînera une diminution du contingent des personnes admises chaque année à la retraite...

Encore ne suffit-il pas de considérer le **nombre** des producteurs. Leur **qualité**, c'est-à-dire leur état physique, leur instruction générale

et technique, leur habileté, etc., sont aussi des facteurs importants de la vie économique, bien qu'ils soient trop souvent méconnus. En ce qui concerne par exemple l'état physique de la main-d'œuvre, on sait que de nos jours la sous-alimentation et les maladies endémiques diminuent souvent dans de fortes proportions les capacités de travail de la population dans les pays sous-développés. Il est probable que des faits du même ordre se manifestaient en Europe, même en Europe occidentale, jusqu'au siècle dernier. Lorsque l'on construisit en France les chemins de fer, les paysans qui s'étaient fait embaucher sur les chantiers, notamment dans le Sud-Ouest, habitués qu'ils étaient à une nourriture essentiellement végétale, durent parfois renoncer à ce travail trop dur pour eux, ou en tout cas modifier leur régime alimentaire et consommer désormais plus de viande et de vin.

De même, s'agissant des consommateurs, il faut tenir compte non seulement de leur nombre et de leur pouvoir d'achat, dont l'importance est évidente, mais aussi de leur répartition par sexe et par âge. Il est clair qu'un enfant en bas âge, un homme de vingt-cinq ans et un vieillard octogénaire ont des besoins sensiblement différents. Par suite, l'augmentation numérique d'une catégorie d'âge accroît telle ou telle consommation et provoque souvent, du même coup, l'accroissement de la production correspondante. Dans la France contemporaine, la « montée des jeunes », consécutive à la reprise de la natalité qui a suivi la seconde guerre mondiale a entraîné notamment un élargissement considérable du marché des disques, des « scooters », des articles de sport et de camping, des journaux et illustrés pour enfants et adolescents, etc.

D'un point de vue beaucoup plus général, quelle est l'influence des changements démographiques sur la croissance économique ? Le problème est immense, il suffira de considérer ici deux exemples, empruntés l'un à l'histoire de la France, l'autre à celle des Etats-Unis.

On peut dire que dans l'ensemble la croissance de l'économie française fut, au XIX^e siècle, plus lente que celle des grands pays industriels voisins, Angleterre d'abord, puis Allemagne. Or, la croissance de la population française fut, pendant la première moitié du siècle, inférieure à celle de l'Angleterre et de l'Allemagne, et beaucoup plus faible pendant la seconde moitié. N'y a-t-il pas un lien entre ces deux ordres de faits ? Sans nier que d'autres facteurs aient pu jouer, il semble bien que l'on puisse répondre affirmativement. M. Alfred Sauvy a exposé le mécanisme de cette corrélation, en s'appuyant d'ailleurs plus sur le raisonnement que sur l'analyse historique.

Dans une population qui s'accroît peu, et au sein de laquelle, du fait de la diminution de la natalité, la proportion des vieillards va augmentant, le besoin d'entreprises nouvelles ne se fait pas sentir, du moins dans les industries déjà anciennes. Les entreprises existantes suffisent, grâce à de légères extensions, si nécessaire à satisfaire aux besoins de la consommation. Quant aux industries nouvelles, elles de-

meurent rares, parce que la jeunesse naturellement portée vers les nouveautés, est trop peu nombreuse pour leur fournir et la main-d'œuvre et la clientèle qui leur seraient nécessaires. D'autre part, lorsque la structure de la consommation se modifie, il en résulte des changements dans la structure de la production : certaines branches de l'industrie doivent diminuer en importance ou même disparaître, d'autres se développer. Si la population est en voie d'accroissement, ces changements se font sans difficultés graves, parce que les jeunes se dirigent vers les branches en expansion; au contraire avec une population stationnaire, ou trop faiblement croissante, il faut procéder à des transferts de main-d'œuvre, c'est-à-dire qu'une partie des travailleurs doit changer de profession. Or, ces changements sont psychologiquement pénibles, surtout pour les hommes d'un certain âge. Les intéressés résistent donc, et ils contribuent par là à freiner la croissance. En outre, le fils unique, particulièrement fréquent dans les familles françaises du XIX^e siècle, est généralement dépourvu de l'esprit d'entreprise qui est l'un des facteurs du progrès : sachant qu'il n'aura pas à lutter pour se faire une situation, puisqu'il n'aura qu'à succéder à son père à la tête de son entreprise ou de son cabinet, il est peu porté à l'effort créateur. Enfin, lorsque la population augmente, les frais généraux de la nation, calculés par tête d'habitant, diminuent : quel que soit en effet le nombre d'habitants, les frais que constituent par exemple les traitements du chef de l'Etat et des ministres, ceux des ambassadeurs, etc. restent les mêmes; les frais d'entretien des routes, des canaux, des voies ferrées, etc., s'accroissent beaucoup moins vite que le nombre des usagers. Par conséquent, lorsque la population s'accroît peu, l'économie reste grevée de frais généraux élevés, ce qui constitue un nouveau frein à la croissance.

Certes, le faible dynamisme démographique de la France au XIX^e siècle lui permet d'accumuler des capitaux importants. En effet, les enfants coûtent cher. Mais à quoi ont servi les capitaux ainsi accumulés ? Si la France avait eu des enfants plus nombreux, elle aurait utilisé ses capitaux en investissements sur son propre sol : elle aurait développé ses routes, ses canaux, ses ports, agrandi ses villes, construit de nouvelles usines, etc., mais en réalité, faute d'une population suffisamment nombreuse, elle a prêté ses capitaux à l'étranger, ce qui signifie qu'elle a aidé les autres à élever les enfants qu'elle-même n'avait pas. Et sans doute ces prêts lui rapportaient-ils des intérêts. Mais l'on sait qu'à la suite de la première guerre mondiale, la plupart des débiteurs de la France, et notamment le principal d'entre eux, la Russie, se déclarèrent insolvable, la France avait donc perdu sur tous les tableaux...

L'action de la démographie sur l'évolution économique n'apparaît pas moins nette en ce qui concerne les Etats-Unis. Dans quelle mesure l'arrêt de la croissance économique de ce pays et l'ampleur massive qu'y prit le chômage à la suite de la crise de 1929 — le maximum aurait dépassé 13 millions de chômeurs en 1933 — s'expliquent-ils par le mouvement de la population ?

Jusqu'alors, le développement des Etats-Unis avait été, en grande partie, le résultat de l'expansion d'une population en voie de croissance rapide, grâce à l'excédent des naissances sur les décès et à une immigration massive. Cet accroissement de la population favorisait le développement économique, parce que le pays était vaste et peu densément peuplé, pourvu de ressources naturelles abondantes, sinon illimitées. Pourquoi donc ce mouvement s'est-il arrêté à la fin des « années vingt » ? Le chômage aurait-il été le résultat d'un accroissement trop rapide de la population, sous l'effet d'une natalité trop forte, comme l'hypothèse n'a pas manqué d'en être soutenue par certains économistes ? En réalité, cette hypothèse n'est guère soutenable. En 1915, avant l'entrée en guerre des Etats-Unis, la natalité atteignait le taux de 29,5‰; en 1929, au moment où éclata la crise, elle était tombée à 21,2‰, en dépit de la « prospérité ». Il est donc impossible d'incriminer la natalité. Et comme la mortalité ne diminuait qu'assez lentement, il apparaît que l'importance du chômage ne pouvait résulter du mouvement naturel. Faut-il alors mettre en cause l'évolution de l'immigration ? Tandis qu'au cours des dernières années antérieures à la guerre de 1914 l'immigration annuelle des étrangers avait fini par dépasser le chiffre de 1.200.000, elle était tombée à moins de 280.000 en 1929. On peut même estimer qu'au cours de la décennie précédant la crise, la baisse de l'immigration avait représenté pour la population américaine un manque à gagner d'une dizaine de millions de personnes. L'immigration, pas plus que le mouvement naturel, ne peut donc être considérée comme une cause de chômage.

Bien plus, il est probable que cette chute brutale de l'immigration a été l'une des causes essentielles de la crise. Il est facile de comprendre pourquoi. Les immigrants et leur famille, s'ils accroissent dans le pays d'accueil la population productive, augmentent aussi le nombre des consommateurs. C'est d'autant plus vrai que le taux de natalité des immigrants aux Etats-Unis était en général plus élevé que celui de la population anciennement établie : or, l'enfant consomme longtemps sans produire.

En outre, les immigrants étaient le plus souvent employés à des tâches dont les nationaux ne voulaient pas, ou dans lesquelles ils ne réussissaient pas. Les immigrants étaient donc producteurs de denrées, de marchandises, de services qui sans eux n'auraient pas été fournis en quantités suffisantes. Ils créaient des éléments d'échange nouveaux, contribuaient à la diversité de la production nationale. Dans un pays où le marché intérieur était beaucoup plus important que le marché extérieur, la brusque chute de l'immigration, combinée avec la baisse du taux de natalité, perturba l'équilibre de l'offre et de la demande, diminua le dynamisme de l'économie et contribua à créer le marasme. Et ce marasme, à son tour, ralentit davantage encore l'immigration et provoqua une baisse encore plus forte de la natalité. Ainsi, l'interaction des facteurs économiques et démographiques n'est pas contestable.

Il convient donc de poser en terminant le problème global de l'équilibre entre ressources et population.

III. L'équilibre entre les ressources et la population.

Ce problème n'est autre que celui du niveau de vie moyen. Pour un état donné de la technique, en effet, et dans le cadre d'un système social déterminé, il est clair que le niveau de vie moyen dépend à la fois de l'abondance des ressources que la population considérée peut utiliser et de l'importance numérique de cette population. Il s'agit donc de savoir quelle doit être l'importance de ce groupe pour que chaque habitant obtienne le niveau de vie le plus élevé possible, ou, pour employer le langage des économistes, quel est l'optimum de population.

Mais ce niveau de vie maximal peut-il être recherché quelles que puissent être les conséquences quant au nombre des habitants ? Si en effet on pousse le raisonnement jusqu'au bout, on aboutit à des conclusions paradoxales. C'est l'argument fameux de Sismondi, objectant que si le roi d'Angleterre, grâce au progrès technique, pouvait un jour, seul dans son île, faire fonctionner toute l'économie britannique, il aurait ainsi le niveau de vie le plus élevé possible, mais n'en serait sans doute pas plus heureux pour autant. Et sans doute, en effet, ce roi souhaiterait-il avoir à ses côtés au moins une reine, ce qui ne manquerait pas, pourtant, d'abaisser son niveau de vie dans de notables proportions...

Mais cet argument est surtout théorique et le problème réel de l'optimum de population ne se pose pas, en pratique, en termes aussi paradoxaux. Un exemple suffit à le montrer.

La période qui s'est écoulée de la fin du XVIII^e siècle à nos jours a été marquée par un accroissement, non point énorme certes, mais notable, de la population française et par une élévation incontestable de niveau de vie moyen des Français. En 1789, la France comptait 26 millions et demi d'habitants, principalement employés dans l'agriculture. Or, il est probable que la population française se trouvait alors au-dessus de l'optimum. Des terres très pauvres, compte tenu de la médiocrité générale des rendements, devaient, en effet, être exploitées; si la population avait été moins nombreuse, la culture des terres relativement fertiles aurait suffi à assurer sa subsistance, le rendement moyen de la culture aurait été plus fort et, par conséquent, le niveau de vie moyen des Français plus élevé.

Vers le milieu du XX^e siècle, la population française, beaucoup plus nombreuse, atteignait un chiffre de plus de 41 millions d'habitants. Or, ces Français avaient non seulement un niveau de vie bien supérieur à celui de leurs ancêtres de 1789, mais la plupart des économistes s'accordaient à penser que la population française se trouvait au-dessous de son niveau optimal : si la France avait compté dix à vingt mil-

lions d'habitants de plus, la productivité moyenne aurait été plus grande et le niveau de vie des Français plus élevé. En tout cas, le niveau optimal de la population française était très supérieur aux 26 millions de 1789. Si le nombre des habitants avait été ramené à ce chiffre, il est clair que les industries de base, mines, sidérurgie, transports, etc., que l'appareil commercial et administratif n'auraient pu subsister.

On est alors conduit à se demander comment s'explique cette évolution. La réponse est simple : le progrès technique a eu pour effet d'élever l'optimum de la population française. En effet, le progrès technique a permis l'utilisation de ressources naturelles nouvelles, il a entraîné dans un grand nombre d'industries de transformation une économie de matières premières, et surtout, le développement du machinisme et de l'organisation scientifique du travail ont eu pour résultat une économie de travail humain : dans l'industrie sidérurgique, par exemple, la production annuelle est passée de 31 tonnes par ouvrier à 58,4 tonnes en 1937, soit une augmentation de 88%. On objecte souvent que si la production a ainsi augmenté, il a dû en résulter une diminution du nombre d'emplois. C'est en effet ce qui s'est passé dans certains secteurs, soit de manière durable — c'est le cas de l'agriculture — soit de manière temporaire. Mais au total, et sur une période longue, le progrès technique a accru le nombre d'emplois, parce qu'il a fait naître une foule d'activités nouvelles et accru considérablement le nombre des producteurs indirects ou, si l'on préfère, les effectifs du secteur tertiaire. C'est donc parce que le progrès technique a procuré des ressources plus nombreuses, a permis de les mieux employer et a fourni du travail à un nombre plus grand de Français que le surpeuplement a disparu et même que la population a pu s'accroître sans qu'il se manifeste à nouveau.

Bien entendu, l'application à la recherche historique de la notion théorique d'optimum de population ne va pas sans difficultés. Mais dès lors que l'on n'étudie pas tel ou tel aspect particulier de l'économie ou de la démographie et que l'on cherche à décrire un groupe humain dans son ensemble ou dans les diverses classes qui le constituent, cette notion revêt une importance essentielle. Certes, l'on ne peut en faire une application rigoureuse, une application mathématique, le calcul de la densité de la population, qu'il s'agisse de la densité brute ou de la densité spécifique (calculée par exemple, par rapport à l'étendue des terres cultivées) ne permet pas, en règle générale, de conclure quant au niveau de vie de cette population. Il est très difficile, s'agissant du passé, de dire que tel ou tel groupe humain aurait eu un niveau de vie supérieur, ou inférieur, s'il avait atteint tel effectif, ou était resté limité à tel autre. Il existe pourtant, au moins dans beaucoup de cas, un certain nombre de faits concrets, que l'historien peut aisément mettre en lumière et qui attestent le surpeuplement, ou le sous-peuplement, à une époque donnée, de la région qu'il étudie. Il n'est pas douteux, par exemple, que l'Irlande, vers 1840-1845 était, compte tenu des conditions économiques et sociales, un pays surpeuplé, ce qui a contri-

bué à faire de la maladie de la pomme de terre l'épouvantable catastrophe connue sous le nom de Grande Famine. L'auteur de ces lignes, pour sa part, s'est efforcé de montrer dans sa thèse « *Les Populations de l'Est Aquitain au début de l'époque contemporaine* », comment la dépopulation actuelle du Bassin de la Garonne s'expliquait, au moins en partie, par le surpeuplement qui s'y était développé jusqu'au milieu du siècle dernier. On peut en effet trouver des preuves de ce surpeuplement dans des densités de la population agricole supérieure à la moyenne française, dans le sous-emploi des ruraux, dans le grand nombre des mendiants et vagabonds, dans la prolifération des petits métiers sans valeur économique, tels que ceux de montreur d'animaux, de colporteur, etc. En ce sens, la notion d'optimum de population paraît susceptible de fournir un instrument souvent utile à l'analyse historique.

Tels sont quelques-uns des liens qui unissent l'histoire économique et l'histoire de la population. Ce qui précède ne doit certes pas faire croire qu'ils soient dès à présent parfaitement connus : ils n'ont été jusqu'ici que trop rarement étudiés du point de vue critique qui est celui de l'historien. Les recherches portant à la fois sur l'histoire économique et sur l'histoire de la population restent donc susceptibles de nouveaux et importants développements.

André ARMENGAUD.
Faculté des Lettres et Sciences Humaines
de Dijon.

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

On se borne à citer ici quelques ouvrages publiés en France.

1°) Ouvrages généraux :

- A. SAUVY, *Richesse et population*, Paris, Payot, 1943.
- A. SAUVY, *Théorie générale de la Population*, Paris, P.U.F., 2 vol., 1952-1954. Edition refondue du tome II, 1966.
- P. FROMENT, *Démographie économique*, Paris, Payot, 1947.

Ces ouvrages s'inspirent des méthodes de l'économie politique plus que de celles de l'histoire.

2°) Monographies plus proprement historiques :

- P. GOUBERT, *Beauvais et le Beauvaisis de 1600 à 1730*, 2 vol., Paris, S.E.V.P.E.N., 1960.
- P. CHAUNU, *Séville et l'Atlantique*, 1 vol., Paris, Colin, 1955-1959.
- A. ARMENGAUD, *Les Populations de l'Est Aquitain au début de l'époque contemporaine*, Paris et La Haye, Mouton et Cie, 1961.
- E. LEROY-LADURIE, *Les Paysans du Languedoc*, Paris, éd. S.E.V.P.E.N., 1966.

HISTOIRE FRIGIDE...

HISTOIRE VRAIE.

Depuis quelques dizaines d'années, les historiens s'efforcent d'étudier l'économique. Beaucoup d'ouvrages ont pour sujets des questions de cet ordre. Mais, plus encore, dans les autres, on s'efforce de découvrir et d'éclairer les causes et les conséquences économiques. En sorte qu'une thèse d'histoire, de nos jours, est très différente d'une thèse comparable soutenue avant la guerre. Celle de M. Braudel reste le modèle du genre. Elle a vraiment marqué son époque, c'est-à-dire les années 1950, d'autant plus que son auteur, président du jury d'agrégation durant plusieurs années, possédait les moyens d'influencer efficacement toute une génération d'étudiants et de jeunes professeurs.

Cette victoire de M. Braudel est un peu celle de Karl Marx qui affirmait déjà vers 1850, la primauté de l'économique sur le politique. Il a fallu cent ans pour que cette idée marxiste pénètre dans l'Université, et s'impose malgré les routines et les timidités non moins résistantes ici qu'ailleurs.

Politique ? Economique ? Au fait n'est-ce pas la même chose ? Ou plutôt cette union intime des deux n'existait-elle pas déjà autrefois ? Relisons la correspondance de Colbert, ses instructions et ses questionnaires aux intendants. Les faits politiques et économiques n'y apparaissent-ils pas aussi étroitement mêlés que dans les ouvrages de nos plus modernes historiens ? Et dans la pensée de Philippe le Bel ou de ses légistes ? et dans l'Antiquité... ?

Je crois que les physiocrates ont contribué fortement à distinguer deux notions jusque-là étroitement unies. Ils ont isolé le fait économique. Leur école et celle des libéraux, leurs successeurs, qui l'ont accaparé, le dérobèrent aux historiens du XIX^e siècle, absorbés par d'autres préoccupations. Ceux d'aujourd'hui ont repris leur bien ou plutôt ont retrouvé un aspect perdu de la réalité.

Cette analyse suivie de cette synthèse ne fut pas un travail inutile. Elle a permis de préciser bien des notions. Mais il importe de briser perpétuellement les cloisons étanches qui se dressent perpétuellement autour des idées comme pour les isoler et les séparer du réel.

Les méthodes de recherche ont progressé de leur côté : et surtout la statistique, arme précieuse, mais terriblement dangereuse pour

celui qui oublie de confronter constamment ses théories avec la réalité.

Par contre, la psychologie, qui a progressé à pas de géant depuis Freud, est demeurée pour les historiens toujours au même stade. Ils en sont encore, à Michelet, à Thiers ou à Lavisse. Freud n'a pas trouvé son Braudel. Il se heurte toujours à la même indifférence moqueuse ou au même refus effaré. On refuse obstinément d'examiner la question. On rend le jugement sans avoir ouvert le dossier. Si on l'ouvre, c'est pour interpréter chaque phrase tout de travers en l'écartant de son objet. Freud a d'ailleurs parfaitement expliqué le mobile psychologique de cette réaction. Et rien ne changera tant que la Faculté des « Sciences Humaines » refusera de connaître ce qu'il est convenu de cacher depuis des temps fort anciens.

On semble admettre que l'historien connaît dès sa naissance la nature humaine ou du moins qu'il a acquis cette science au cours de ses études secondaires, que ces connaissances acquises sont plus que suffisantes et qu'il est inutile d'y revenir jamais. L'étude du latin, celle des Lettres françaises, l'année de philosophie, voilà de quoi satisfaire les plus exigeants, de quoi placer le futur historien au niveau des plus subtiles ou des plus fortes réalités.

Il est étonnant que nombre d'historiens soient parvenus instinctivement à déceler dans le déroulement des affaires humaines et dans la complexité psychologique d'un personnage, des explications convenables, parfois même étonnantes de vérité, bref géniales. Mais tous les historiens ne sont pas des génies.

Comment un érudit qui n'a fréquenté que les cours et les bibliothèques pourrait-il expliquer à ses élèves les passions des rois et des courtisanes, la guerre et ses fracas ? La seule expérience qu'un honnête étudiant puisse acquérir de la lutte entre les hommes est celle des examens. Et l'on parle de les supprimer ! Le malheur des temps actuels veut en effet que la plupart des érudits arrivent au terme de la vieillesse sans cette suffisante connaissance des hommes, qui, chose regrettable, ne peut presque plus aujourd'hui être acquise qu'à l'occasion des guerres ou des grandes catastrophes.

Il ne faut pas s'étonner dès lors que souvent les livres d'historiens soient arbitraires et froids comme la mort. Ouvrons telle collection classique à l'usage de l'étudiant, de l'apprenti. Les rois, les ministres, les dynasties défilent, étiquetés comme des momies. Les événements sont expliqués par la raison et la logique. Mais tous les acteurs de ce drame gigantesque sont des eunuques. La plupart n'ont pas de femme. Ils n'ont jamais entendu parler de l'amour. Leur ambition, signalée au passage comme un défaut, ne semble plus ensuite déterminer leurs actes. Je pense que Roland Mousnier a dû faire scandale à la Sorbonne en professant son cours sur les « Européens en Amérique » ! Les questions sexuelles y sont traitées exactement, avec un humour froid qui a dû surprendre.

Les réalités sexuelles, quelle que soit leur importance dans la vie des individus, n'influent que faiblement ou indirectement le cours des événements généraux. On peut expliquer l'histoire universelle en les négligeant ou en les ignorant. Toutefois une description et une explication vraiment complètes doivent en tenir compte.

Par contre, on observe chez l'homme, — je dis bien chez l'homme et non la femme — une tendance fondamentale bien plus importante, pour l'historien, que l'instinct sexuel, une tendance qui possède d'ailleurs avec l'instinct sexuel d'étroits et mystérieux rapports : il s'agit du besoin de s'affirmer, d'agrandir son importance, d'accroître son influence et de dominer les autres individus. Nous l'appellerons **l'instinct de croissance et de domination** ou **instinct fondamental**. Il est impossible de comprendre convenablement l'Histoire Universelle en ignorant cet instinct fondamental,

Il existe en tout homme, mais aussi bien dans tout organisme vivant, toute cellule, tout groupement, toute société. Chacun, quel qu'il soit, se développe, grandit, d'abord physiquement et en quelque sorte à l'intérieur, puis cherche à prolonger au-delà de son enveloppe charnelle, son influence, son pouvoir, comme pour grandir encore, à l'extérieur, jusqu'à une limite fixée par le hasard à l'usure des forces. Chacun, aussi, individu, société ou Etat, s'efforce de mettre au monde des êtres semblables à lui, enfants, colonies ou civilisation nouvelle, comme pour prolonger son existence au-delà de la limite fixée dans le temps et pour tendre vers l'immortalité. Vérité un peu trop oubliée, depuis le Banquet, mais vérité essentielle.

Cet instinct fondamental engendre les entreprises, les grandes découvertes, les conquêtes, les guerres et on peut dire tous les efforts accomplis par les hommes depuis les premiers temps.

Chez certains individus on l'appelle l'ambition. C'est évident pour Napoléon et tous ceux de son espèce, pour Wagner, Berlioz, pour Balzac, probablement pour Baudelaire. Carnot, lui-même, « l'intègre Carnot », estimait en 1789 que son grade ne correspondait nullement à ses capacités et c'est justement ce mécontentement qui a fait de lui un révolutionnaire et qui a été le ressort de toute sa carrière.

Je ne prétends pas rabaisser la vertu et ramener tout à l'intérêt, comme La Rochefoucauld, mais simplement affirmer que derrière les grands mots et les grandes formules : honneur, devoir, gloire, patrie, service de la science, etc... se dissimule un puissant moteur d'ordre biologique, nécessité vitale, passé sous silence ou méconnu, grand moteur de l'histoire, capable de pousser un homme vers sa destinée, comme de déplacer les empires, lancer des satellites vers le soleil et annexer l'Univers à la volonté de quelques hommes.

Chacun de nous, à sa façon, est entraîné par **l'instinct fondamental** et si je regarde ce que fut ma vie, moi qui seul la connais, vie sans gloire

et sans puissance, je vois qu'elle était soumise à des exigences de la même nature.

Chaque homme possède sa dignité, c'est-à-dire le respect de soi-même, le refus de se laisser écraser, de disparaître dans le néant. Chacun exige des égards qu'il place souvent au-dessus des avantages matériels. Cette exigence correspond au minimum de satisfaction impérieusement réclamé par l'instinct fondamental.

Les hommes politiques sont en général très ambitieux car sinon ils ne pourraient faire carrière. On peut observer plus aisément chez eux, surtout dans les périodes de crise, les effets de l'instinct fondamental qu'ils possèdent en général très développé.

Citons par exemple à ce sujet les excellentes observations de M^{me} Dosne, la fameuse belle-mère de Thiers⁽¹⁾ :

« Ce n'est pas le moindre défaut de l'institution de la République d'engendrer tant de prétention », écrit-elle en 1848, au moment où l'on cherche un candidat à la Présidence de la République. Les circonstances sont alors particulièrement favorables au déchaînement explosif des ambitions puisque la royauté vient de s'écrouler, la royauté qui opérait comme une sorte de pouvoir équilibrant et modérateur.

« Chacun voyant qu'on gouverne à l'aventure se croit apte à diriger les destinées de son pays sous une forme ou sous une autre. Les prétentions se développent et qui, encore, se croyait digne d'être ambassadeur, et qui encore s'élevait au-dessus de son mérite, imagine que la France ne se sauvera qu'avec lui. Tel autre qui aurait fait un parfait général aspire aussi à diriger les destinées de son pays. Les gens d'un mérite incontesté doutent seuls d'eux en ces temps de crise et d'anarchie et l'on se croirait au milieu d'une population de fous. »

La folie est justement un cas limite qui permet de comprendre mieux le comportement normal. Le salon de M^{me} Dosne est en ce mois d'octobre 1848 un des meilleurs observatoires pour étudier ce mouvement de folie.

« M. Duvergier, remarque-t-elle, est un peu désorienté depuis le 24 février (la révolution de 1848)... il n'est pas une individualité aussi remarquable et remarquée sous la République que sous la Monarchie. Il le sait; il en est importuné, quelquefois découragé... Les succès de M. Thiers lui plaisent médiocrement... il ne s'est pas beaucoup réjoui des cinq élections qui ont rappelé M. Thiers à l'Assemblée Nationale, et lorsque des amis, plus nouveaux et plus dévoués peut-être, disent que M. Thiers devrait se porter à la présidence de la République, il s'écrie que ce serait absurde, que pour lui non seulement il n'appuierait pas un pareil projet mais que si on le mettait à exécution, il voterait et travaillerait contre. Il ne fonde pas son raisonnement sur de solides raisons, mais une sorte d'humeur naturelle au cœur humain, dont il ne se rend même pas compte. »

(1) *Mémoires de Madame DOSNE*, 2 vol., Plon, Paris, 3^e édit., 1928. Tome 1, p. 216 et 55.

On ne saurait mieux dire, l'instinct fondamental est inconscient.

Aynard racontait un jour cette histoire à Ribot au moment de l'élection présidentielle de 1912 : « Ribot⁽²⁾, savez-vous ce que j'ai rêvé de vous, cette nuit ? Un rêve bien pénible. Je vous voyais au purgatoire — car vous n'irez pas en enfer, vous êtes un brave homme; vous n'irez pas non plus directement au ciel, vous n'êtes pas parfait. Vous étiez donc au purgatoire où vous enduriez de cruels tourments. Vous aviez à côté de vous un ange qui vous disait tout le temps du bien de vos amis. Vous souffriez horriblement, mon pauvre Ribot. »

Au-dessous des quelques élus qui parviennent à gravir très haut et à assouvir visiblement ce presque inaltérable besoin, s'étale la masse immense des hommes quelconques, satisfaits ou non, des Carnot d'avant 89 et de ceux qui se contentent de leur sort, c'est-à-dire d'une domination à leur portée.

Rares sont les hommes qui ne règnent pas dans un domaine restreint. L'esclavage, le servage, la clientèle, le métayage, la famille, l'armée, l'administration, les sociétés commerciales ou philanthropiques, procurent au commun des mortels des fonctions de commandement et la part nécessaire de cette indispensable puissance. Pour d'autres tempéraments, il y a la gloire, la célébrité, la réclame, le rayonnement artistique ou littéraire. Il arrive aussi que faute d'une influence réelle, on se rabatte sur une puissance imaginaire : Balzac, qui avait échoué dans les affaires et dans beaucoup d'entreprises compliquées, finit par créer un univers personnel, comme Dieu le Père, qu'il peupla de personnages si vivants et si vrais, qu'un érudit a écrit leurs biographies et que l'un d'entre eux même possède sa statue dans le monde réel⁽³⁾. D'autres enfin, ne vivent plus que dans les chimères de la folie.

Enfin nous apercevons le troupeau immense des insatisfaits, des aigris et des révoltés. Terribles parfois sont les colères de ces masses. Spartacus est un héros toujours populaire et qui soulèvera toujours le cœur et l'espoir des humbles. Le mythe vient donner à cette masse un remède et un dérivatif. Le héros du film américain, avec ses inépuisables revolvers, et son cheval infatigable, donne au petit employé, au cœur désenchanté, quelques instants d'illusion. Il se prend pour un shériff et se voit domptant les bandits ou poursuivant le traître.

Cette mythologie moderne succède à celle des romans populaires d'autrefois, aux légendes épiques, aux récits hagiographiques, aux mythes des Grecs et des Romains. Une pareille continuité n'est pas gratuite. A toutes les époques, le héros légendaire a servi d'exutoire aux débordements de l'instinct fondamental.

(2) CAILLAUX J., *Mes mémoires*, Paris, Plon, 1942-1947, tome III, p. 29.

(3) « L'illustre Gaudissart » à Vouvray.

Dans la Société bourgeoise et dirigeante d'une petite ville, on remarque à chaque réunion des sociétés sportives ou philanthropiques les mêmes hommes qui se groupent différemment autour de la même table. Tel qui hier était trésorier devient aujourd'hui président. Chacun préside à son tour. Ainsi chacun trouve son compte pendant quelques minutes. Cette organisation spontanée et judicieuse permet de retrouver l'égalitarisme foncier des aristocraties peu nombreuses; égalitarisme de l'aristocratie parlementaire sous la III^e République où il ne faisait pas bon d'entrer avec une personnalité marquée ou un besoin de domination qui s'exerçât aux dépens des autres membres. Le candidat monarchique était impitoyablement cisailé.

Certains hommes parviennent à satisfaire en groupe l'instinct fondamental. Il suffit que le groupe auquel ils appartiennent domine le reste de la société, constitue une caste ou une classe de domination, d'ailleurs très apparente. Les ordres religieux, la noblesse, toutes les aristocraties, la race dominante dans les colonies, la « race des séligneurs » dans le régime hitlérien remplissent le même objet. Certains pieds-noirs, avant la fin de l'Algérie française expliquaient qu'ils ne pourraient jamais vivre en métropole parce qu'ils perdraient leur « personnalité », c'est-à-dire cette satisfaction parfois bien innocente qu'ils retiraient de leur appartenance à la race des élus.

Le nationalisme depuis le XIX^e siècle a démocratisé ces manifestations et ces satisfactions collectives de l'instinct fondamental. Mais déjà au Moyen Age, le chrétien se jugeait supérieur au musulman et réciproquement. Dans l'Antiquité, le Romain ou le Grec s'estimait supérieur aux Barbares. Ce terme de barbare désignait à l'origine tout ce qui n'est pas grec; il trahit fortement le besoin de se retrancher du commun. De nos jours, l'Américain ne croit-il pas que son genre de vie est supérieur à tous les autres ? Et le Soviétique ? et le Chinois ? *« Car toutes les nations marchent universellement à la tête les unes des autres »*, observait Jules Verne dans **Cinq semaines en ballon**.

*
**

L'historien devrait se familiariser avec d'autres réalités psychologiques, moins importantes. Par exemple, l'évolution de l'individu, sa vie durant. La psychologie de l'enfance par exemple, pourtant bien étudiée maintenant et connue des spécialistes, reste parfaitement étrangère aux historiens, et principalement aux auteurs des programmes scolaires.

Y a-t-il rien de plus absurde que ces programmes de l'enseignement du second degré ? Quelle raison impérieuse d'étudier la civilisation grecque et romaine en 6^e ? La seule est que ces périodes se placent chronologiquement avant les autres. Ne pouvait-on se demander si les élèves de onze ans sont capables de comprendre la Constitution Romaine ou celle d'Athènes ? Ne pouvait-on tracer un programme analytique qui retiendrait seulement les notions qu'un enfant peut assimiler :

histoire de la technique, histoire des batailles, et récits mythologiques, particulièrement adaptés à l'âge mental des élèves de 6°. Or tout semble indiquer que, pour les auteurs des programmes, il n'existe absolument aucune différence entre le cerveau d'un garçon de onze ans et celui d'un jeune homme de dix-huit ans.

Il est fréquent aussi que les historiens ne tiennent aucun compte de l'évolution d'un individu aux différents âges de sa vie, de ses variations, de ses contradictions apparentes. La biographie est un genre à part, cultivé isolément, quelquefois méprisé, mis au rang des livres de « petite histoire » ; cette fameuse « petite histoire » sans laquelle la grande serait souvent incompréhensible et d'ailleurs dépourvue de tout attrait.

Certes de grands historiens ont rédigé d'excellentes biographies, car ils connaissent d'instinct les réalités psychologiques. Mais combien d'autres qui ne s'attachent qu'aux objets matériels et aux dates ! Bête comme un acte d'état civil, disait Balzac ! Derrière les faits, les objets, c'est l'homme qui nous intéresse, l'homme vivant, l'homme souffrant, amoureux ou passionné, et petit à petit vieillissant et changeant au fur et à mesure que le flot du temps s'écoule autour de lui.

Considérons par l'exemple l'évolution subie par la personnalité d'un diplomate célèbre, Paul Cambon, à travers les trois volumes de sa correspondance⁽⁴⁾.

Né en 1843, Paul Cambon fit des études de droit et devint clerc d'avoué, situation de bien peu d'avenir. Guidé par quelque instinct, ce jeune homme très doué fréquenta, comme il est normal, les milieux intellectuels du parti républicain. Sous le Second Empire, ce parti représentait l'extrême pointe de l'Opposition et exhalait un parfum révolutionnaire très agréable pour un jeune homme.

La Révolution du 4 Septembre et son amitié pour Jules Ferry le mua brusquement en secrétaire général du Préfet de la Seine. A vrai dire, par ses attaches familiales et sociales, il faisait partie de la fraction modérée qui réprouva complètement la Commune et le Socialisme. Il accorda sa confiance à Thiers, mais, à juste titre, il le trouvait vieux jeu.

« Légitimistes, orléanistes, républicains, quelle que soit leur opinion, tous les hommes de nos générations ont une certaine façon d'envisager les choses qui les rapprochent entre eux et les séparent par un mur d'airain des vieilles gardes de 1830 et de 1848. Au surplus on discute pour le Plaisir et on fait de l'opposition à M. Thiers pour l'amour de l'art, car nous savons bien tous, jeunes et vieux, qu'il est l'homme nécessaire et nous nous mordrions les doigts de le voir par terre. Chassez le providentiel, il revient en express »⁽⁵⁾

(4) CAMBON Paul, *Correspondance (1870-1924)*, Paris, Grasset, 1940.

(5) Tome I, p. 34.

Après un bref séjour à la Préfecture de Marseille, Paul Cambon fut nommé Préfet de l'Aube, nouvelle et brillante ascension.

Le 24 mai 1873, Thiers fut renversé par l'Assemblée Nationale dont la majorité était monarchiste, et remplacé aussitôt par Mac Mahon. Ce coup monté par la droite et orchestré par de Broglie menaçait la République provisoire et préluait à la Restauration monarchique que l'on avait retardée jusque-là, à cause des circonstances.

C'est pour le jeune Cambon, alors âgé de 30 ans, une mauvaise nouvelle peu favorable à sa nouvelle carrière, contraire à ses idées politiques. Le 26, le surlendemain, il écrit à l'un de ses amis de jeunesse :

« Incontestablement l'honneur commanderait à tous les fonctionnaires républicains de refuser leur concours à un gouvernement fait exprès pour empêcher la République de se faire. C'est ce que j'ai pensé d'abord et j'ai demandé à M. Périer la permission de donner ma démission. Il ne m'a pas répondu encore mais mon frère m'a écrit en son nom d'attendre.

» Depuis deux jours j'ai beaucoup réfléchi à la question; elle me paraît moins nette maintenant parce que les considérations politiques m'assiègent en foule.

» Faut-il par des démissions précipitées avoir l'air de considérer la République comme perdue, laisser le champ libre à la propagande bonaparto-cléricale qui va fonder en France sous le règne de Mac Mahon une sorte de Bonapartisme légal précurseur du Bonapartisme impérial.

» Ne vaut-il pas mieux prendre le gouvernement au mot. Vous dites que vous voulez conserver la République mais seulement lui donner un caractère conservateur ? Soit.

» Nous croyons, qu'il faut la proclamer immédiatement, vous croyez, vous, qu'il faut encore attendre et rester dans le statu quo. Nous avons servi déjà un gouvernement de statu quo, nous vous servirons encore mais à la condition que le statu quo sera continué et que nous serons libres de professer nos opinions républicaines et de les propager.

» Tout cela peut se dire et, au point de vue politique pur, tout cela doit se dire dans l'intérêt même de la République »⁽⁶⁾.

Réflexe d'un homme jeune, mais réflexe immédiatement corrigé par la froide raison et l'intérêt bien compris de la carrière. Le jeune Cambon est incontestablement doué pour la politique.

La suite des événements lui donne raison : la République finit par l'emporter. En 1877, devenu préfet du Doubs, on lui propose un

(6) Tome I, p. 40.

siège de député. Proposition intéressante qui lui ouvrirait une nouvelle carrière; un homme avisé pourrait la prévoir brillante et fructueuse.

Toutefois Paul Cambon est très prudent et il répond à son protecteur Casimir Périer :

« Je réponds d'abord à la question personnelle que vous me posez et je n'ai pas besoin de vous dire combien je suis touché de vous voir penser à moi au moment où les Républicains de l'arrondissement de Bar-sur-Aube cherchent un représentant. Quelques-uns de mes amis de Bar-sur-Seine m'ont déjà posé la même question pour leur arrondissement et après avoir longuement réfléchi j'ai décliné leur offre. Les motifs de ma détermination subsistent et pas plus à Bar-sur-Aube qu'à Bar-sur-Seine, je ne puis accepter l'honneur d'une candidature. Sans entrer dans aucun développement, il me suffira de vous dire que je ne considère pas la politique pure comme une carrière qu'à moins d'avoir une situation territoriale ou une importance locale qui vous désigne naturellement au choix des électeurs. Lorsque j'aurai passé quelques années dans l'Administration et que j'aurai acquis, en même temps qu'une connaissance plus approfondie des affaires, cette autorité qui s'attache aux services rendus, en un mot lorsqu'en dehors de la politique je serai quelqu'un, j'aurai le droit de prendre place dans les Assemblées délibérantes. En y entrant dès aujourd'hui, je risquerais de grossir le nombre de ces politiciens qui consomment leur vie dans des débats stériles et qui, le moment venu de prendre part au Gouvernement de leur pays n'ont plus ni fixé dans les principes, ni sentiment des besoins du pays, ni solutions prêtes. On se diminue pour l'avenir en entrant trop tôt dans la vie publique. »

« C'est pour cela que ne possédant dans l'Aube ni propriété, ni famille et n'ayant pas eu la notoriété qui dispense de remplir ces conditions élémentaires d'une bonne candidature, je déclinerais si elle m'était faite l'offre du comité de Bar-sur-Aube. Un jour peut-être, et si j'ai par mes travaux et par mes services acquis en dehors de la politique une situation prépondérante et que les électeurs de l'Aube m'aient conservé quelque souvenir je ne dis pas que je n'accepterai pas, que je ne rechercherai même pas une candidature car entre ce département et moi il y a autre chose que des liens administratifs, mais d'ici là je crois plus sage, plus conforme aux principes de ma vie et aux intérêts bien entendus du pays de poursuivre obscurément ma carrière. »⁽⁷⁾

Voilà de grandes considérations, une conception de la fonction parlementaire pleine de noblesse et dirait-on d'illusion. Un homme de cinquante ans ne pourrait évidemment pas écrire ces lignes, ménager ainsi l'avenir. Peut-être notre héros, sans avoir un penchant trop marqué pour l'obscurité (un préfet n'est pas un individu obscur), prévoit-il

(7) Tome I, p. 80.

quelques nouveaux remous politiques, peut-être redoute-t-il d'affronter la Chambre des députés ?...

Mais voilà le coup d'Etat du 16 mai 1877; le balancier politique oscille de nouveau à droite, comme après le 24 mai 1873. Le ministre de l'Intérieur révoque 62 préfets; c'est un joli tableau de chasse. Cambon n'y figure pas, mais habilement il démissionne un mois plus tard, ce qui lui vaut après la victoire républicaine d'être nommé préfet du Nord (1879 - il a 36 ans).

Il devint alors un important personnage et doit assister à des cérémonies qui l'impressionnent tant soit peu. Il est reçu par le roi des Belges à Tournai. Plus modestement, il se rend à l'Opéra de Lille :

« Hier soir à l'Opéra, énormément de monde dans la salle. C'était comme une première. Cette Heilbronn en effet débutait à l'Opéra dans Faust. Heilbronn chante avec trop d'esprit et elle n'a pas assez de voix pour l'Opéra mais somme toute elle dit très bien et nous étions assez près pour ne pas nous apercevoir de l'insuffisance de sa voix. Après l'acte du jardin, je suis entré avec Jules et Montebello dans les coulisses qui depuis la direction Vaucorbell, sont admirablement tenues. Les huissiers sont en culotte courte et la chaîne au cou; l'entrée est très difficile, il y a peu de monde et on ne permet pas aux petites personnes de causer trop avec les messieurs. Il y avait là Ambroise Thomas, Beyens, l'ambassadeur de Belgique à qui Jules m'a présenté, des députés, etc... pas plus de 25 personnes en tout. »⁽⁸⁾

Cette dernière précision a de l'importance : Cambon a conscience de faire partie d'une élite, d'un petit groupe où sont rassemblés tous les talents, toutes les valeurs, et dont, ce soir-là, il se sent le roi.

En 1882, il est nommé Résident en Tunisie.

Le 2 avril 1884, Cambon âgé de 40 ans, connaît un des plus grands triomphes de sa vie : il parle à la tribune de la Chambre des Députés, en tant que commissaire du gouvernement, il éprouve la domination de l'orateur sur une assemblée :

« J'étais physiquement ému car je sentais une petite trépidation dans la main droite mais je n'avais pas le cœur troublé, ayant une bonne phrase de début. Je la prononçai d'une façon un peu hautaine, d'une voix nette que j'entendis emplir immédiatement tout l'hémicycle et pénétrer jusqu'au fond des Tribunes. Dès lors j'étais sûr de moi et de mon auditoire. Les commissaires du Gouvernement sont toujours des directeurs qui viennent modestement apporter à la Tribune des renseignements techniques; je ne parlais pas en commissaire de Gouvernement mais en Ministre, presque en Président du Conseil »

..... » Je connaissais tellement mon sujet, mes chiffres, et j'avais tellement retourné depuis longtemps toutes ces matières que je pou-

(8) Tome I, p. 106.

vais ordonner mon raisonnement dans une forme logique et concise. C'est un des plus grands plaisirs qu'il soit donné à l'homme d'éprouver. Les interruptions bêtes de la droite ou de la gauche extrême en soulevant des clameurs me donnaient des temps de repos et me servaient souvent. C'est à une interruption que j'ai dû la transition naturelle entre la première et la deuxième partie de mon discours, transition que j'étais bien embarrassé de trouver. »...

« La séance a fini à 7 h. passé. Alors a commencé la plus épouvantable des corvées. On m'a apporté la sténographie de mon discours qu'il a fallu relire et corriger car les sténographes sont souvent stupides. Je suis resté attelé à cette besogne jusqu'à 9 h. 30 et je ne suis rentré dîner qu'à cette heure. Inutile de dire que ta mère était enchantée. Aussitôt après dîner retour au Palais Bourbon pour corriger les épreuves de l'Officiel. Tous les orateurs du jour sont là autour d'une table corrigeant leurs épreuves et les attendant souvent très longtemps. »

« Voilà le récit de cette journée mémorable dans la vie d'un pauvre petit bonhomme comme moi. Je n'avais qu'un regret c'est que ma petite bonne femme ne fût pas là. Elle eût été bien émue. »⁽⁹⁾.

Ne dirait-on pas qu'une tenace et ancienne appréhension est enfin vaincue. J'en jurerais, Cambon redoutait cette épreuve. Pour en arriver à cette joie délirante de collégien reçu au baccalauréat, il fallait qu'un très important ressort intérieur fût resté longtemps comprimé.

Dirait-on que l'homme qui vient d'écrire ces lignes est un ancien Préfet qui sans doute dans son département faisait trembler les fonctionnaires, impressionnait même les maires et les Conseillers Généraux ?

Il a d'ailleurs pleinement conscience d'être un homme important. En Tunisie, le Général Boulanger qui commande le corps d'occupation et qui est pourvu d'une bonne dose d'arrivisme se heurte à lui. Le conflit s'envenime; les deux hommes font appel à leurs amis politiques.

Le 2 novembre 1885, Cambon écrit à sa femme :

« Ce Boulanger qui s'embrouille lui-même dans ses intrigues de bas étage et qui n'a pas encore réussi à me démolir, doit me considérer comme un Machiavel capable de tout. Il ne comprend pas qu'il ne doit son échec qu'à sa propre sottise. »⁽¹⁰⁾

Et le 7 novembre :

« Je sors de chez Freycinet; je me suis mis en colère. Je lui ai dit que si le Président Pontois n'était pas changé immédiatement, j'irais

⁽⁹⁾ Tome I, p. 224.

⁽¹⁰⁾ Tome I, p. 259.

lui donner des coups de canne, je tiendrai le même langage demain à Brisson. Nous verrons si cela ébranle ce soliveau. Quant au Général Boulanger, Freycinet m'a demandé si j'avais satisfaction ! « Pas le moins du monde, lui ai-je répondu, cela durera encore six mois ». M. Brisson est d'une inactivité phénoménale. Il n'y a pas de raison pour que cela finisse. »

« L'impression générale est que la République est au bout de son rouleau. »⁽¹¹⁾

L'homme (42 ans) est au paroxysme de sa puissance, il n'admet aucune résistance; pourtant sa colère au Président, feinte en partie ou du moins alimentée et dirigée avec adresse, suit le but qu'il poursuit. Cette maîtrise n'est pas celle d'un jeune homme...

Des années passent...

Le 22 juin 1904, Cambon, Ambassadeur à Londres, est reçu docteur *honoris causa* à l'Université d'Oxford. Agé de soixante et un ans, il a l'habitude des cérémonies; loin de le charmer, elles le fatiguent.

« La réunion avait lieu dans une immense salle semi-circulaire qu'on appelle le théâtre et qui pourrait passer pour une église car il n'y a pas de scène, mais au-dessus de la porte on voit de grandes orgues et aux deux côtés de l'hémicycle deux chaires à prêcher. Au fond sur un trône se place le chancelier et de chaque côté de lui s'allongent deux rangs de banquettes pour les docteurs. Le reste de la salle était plein de monde, étudiants, curieux, femmes en toilette, familles des nouveaux dignitaires; il y avait là au moins 2.000 personnes. »

« Après la réception des nouveaux docteurs, on vit surgir dans une des chaires à prêcher un petit homme à lunettes qui récita des vers grecs, puis des vers latins de sa composition. C'était le lauréat de l'année. Des vers latins et grecs prononcés avec l'accent anglais sont quelque chose d'épouvantable. A peine avait-il fini que dans la chaire en face paraît un autre étudiant qui récita une composition historique, puis un autre se montra dans l'autre chaire. »

« Cette alternance était effrayante. Nous étions là depuis plus de deux heures; on ruisselait, on avait faim, lorsque pour nous délasser un docteur en théologie se montra et commença le panégyrique des bienfaiteurs de l'université. Je ne fis pas le moindre effort pour comprendre; j'étais anéanti. »⁽¹²⁾

Quelle différence depuis 1879 dans la façon d'apprécier une cérémonie pourtant très honorifique.

Sept ans plus tard, toujours ambassadeur à Londres, Cambon écrit à son ministre des affaires étrangères M. de Selves, un ancien

(11) Tome I, p. 280.

(12) Tome II, p. 146.

préfet, très novice en diplomatie et pour lequel il ne semble avoir que peu de considération⁽¹³⁾, une lettre que seul peut se permettre un homme âgé et dont les longs services inspirent le respect :

« Un Ambassadeur n'est pas un subalterne chargé d'exécuter une consigne, c'est un collaborateur qui doit toujours, même au risque de déplaire, s'exprimer librement sur des questions que l'on ne voit à Paris que par un côté. Je vous prie de croire que ceux de la Grande-Bretagne ne se sont jamais privés de faire connaître leur opinion à leur Gouvernement. Si M. Benedetti en 1870 avait eu le courage de retarder pendant deux heures l'exécution des fatales instructions de M. de Gramont et de lui soumettre ses observations, la guerre n'aurait pas éclaté. »⁽¹⁴⁾

« Quand nous conseillons de tenir compte de certaines susceptibilités, de ne pas présenter telle proposition dont l'échec est certain, de ne pas compromettre le succès d'une négociation par trop de hâte ou de minutie, nous nous inspirons des données d'une expérience qui malheureusement pour quelques-uns est déjà longue. »

« Il y a 25 ans que je suis Ambassadeur, 30 ans que je relève du Ministère des Affaires étrangères et par le hasard des circonstances, j'ai été à même de traiter des questions analogues à celles qui se discutent en ce moment avec l'Allemagne. Je peux donc me permettre d'exprimer un avis et je suis un peu surpris quand je vois des jeunes gens qui ne sont jamais sortis de leur bureau trancher de tout et vous conseiller des démarches pleines d'inconvénients. Et je ne parle pas de la forme, du souci qu'on semble avoir d'écarter des rédactions tout ce qui peut en favoriser l'adoption. Tout cela est assez nouveau au Quai d'Orsay. »

La guerre de 1914, qu'il voit de loin exaspère ses sentiments patriotiques et le conduisent à juger très sévèrement les hommes politiques qu'il voit évoluer, et même le régime dont il était en son jeune temps l'ardent défenseur :

« On annonce le maintien des innombrables sous-secrétaires d'Etat créés par Briand. Je crains que Ribot ne se laisse aller à cette faiblesse. Je reconnais, d'ailleurs, qu'il est peut-être nécessaire de s'y résoudre si l'on veut conserver une majorité. En réalité, on ne sera sûr d'une majorité que le jour où tous les députés seront ministres ou au moins sûrs de le devenir. On pourrait établir un roulement avec des Ministères de trois mois et leur renouvellement par tirage au sort; pour faciliter et activer la distribution des portefeuilles on pourrait en élever le nombre à 25 ou 30. Ce système ne supprimerait pas absolument les impatiences et l'on connaît des gens, Caillaux par exemple, qui pour-

(13) « Il avait pris comme Ministre des affaires étrangères un Préfet de la Seine qui, pendant quinze ans de consulat, n'avait pas réussi à faire balayer Paris. » (T. III, p. 8).

(14) Tome II, p. 342.

raient être tentés de faire assassiner par leurs femmes les Ministres en fonctions pour hâter l'heure de leur remplacement. »⁽¹⁵⁾

La guerre finit victorieusement malgré les sombres réflexions de Cambon. Il ne cesse de juger sévèrement les hommes politiques du présent et même du passé.

Dans sa dernière lettre écrite le 18 mars 1924, alors qu'il est âgé de quatre-vingt un ans, nous lisons ces lignes nostalgiques :

« Cette date me rappelle l'une des journées les plus émouvantes de celles que nous avons traversées. Nous étions jeunes alors, et les événements les plus tragiques passaient sur nos têtes sans nous émouvoir. »

« Il pleut, les brumes traînent sur les cheminées, il fait mou et chaud. Ce temps m'abat et je ne sais quand nous reverrons le soleil. »⁽¹⁶⁾

C'est la première fois peut-être que, dans sa correspondance, Cambon prête quelque attention au temps qu'il fait.

Le 28 mai suivant, il était mort.

*
**

Nel Mezzo del Cammin di nostra vita.

De toutes ces mutations que subit l'individu aux différentes époques de sa vie, la plus importante peut-être, en pratique pour l'historien, est celle de la quarantaine. Passé la quarantaine, l'homme perçoit le terme de son existence. Son expérience déjà très riche lui enlève beaucoup des illusions et de l'enthousiasme de la jeunesse. Il veut alors réaliser ses projets, et il renonce à ceux qu'il juge chimériques. Il choisit. Il pratique dans l'arbre de la vie des coupes sombres à grands coups de hache. Moins scrupuleux sur le choix des moyens, il garde l'œil braqué sur l'objectif, écrasant plus facilement ceux qui lui barrent la route. Il est pressé. Il prend sa voie définitive.

Restent jeunes ceux qui sont encore capables, même à 80 ans, de toujours entreprendre autre chose; mais ils sont rares. Les autres poursuivent leur route jusqu'à l'âge de la fatigue et de la retraite qui vient parfois très vite.

Il est plus facile de conduire des hommes mûrs. Leurs réactions sont prévisibles, on sait ce qu'ils désirent, on sait comment les prendre, les attirer, les diriger, les satisfaire. Tandis qu'un jeune homme de vingt-cinq à trente ans surprend souvent par ses réflexes imprévus, son

⁽¹⁵⁾ Tome III, p. 154. La femme de Caillaux avait assassiné le Directeur du *Figaro* Calmette, en 1914.

⁽¹⁶⁾ Tome III, p. 438.

intransigeance, son attachement à l'absolu. Les Révolutions sont faites par les jeunes. Pour fixer un régime, on n'a rien trouvé de mieux que la Chambre Haute, le Sénat, non seulement Assemblée des repus, mais surtout assemblée des plus de quarante ans, assemblée des Anciens, plus sages et plus cyniques.

L'historien peut ignorer ces réalités : la feuille de papier sur laquelle il écrit ne proteste pas. L'homme politique lui ne peut pas : il le payerait trop cher.

Louis MONESTIER.
Professeur au Lycée de Prades.

INFORMATION PEDAGOGIQUE

L'HISTOIRE ET SES BUTS DANS L'ENSEIGNEMENT

(1^{re} partie)

« La connaissance de l'Histoire est une des plus belles parties de l'Instruction et comme l'œil de la Vie tout entière. »

J. COMENIUS, *Didactica magna*, XXX, 15.

« Contribuer à former des hommes au sens plein du terme, en munissant chaque élève du moyen d'observer dans le passé les actions des hommes, d'adjoindre à sa propre expérience la leur, en somme de vivre plusieurs vies et d'ajouter à la sienne propre celle des hommes d'autrefois », telle devrait se définir, au vœu des Instructions officielles françaises⁽¹⁾, la plus haute ambition du professeur d'histoire. « *Homo sum*, écrivait Térence, *humani nihil a me alienum puto* ».

La prétention n'est pas modeste, car de suite se pose un dilemme. Le cours d'histoire doit-il initier à la technique historique et saturer l'élève de faits bruts ? Doit-il, au contraire, l'aider à comprendre sa condition d'être humain, à atteindre, autrement dit, à la conscience historique ?

On convient plus volontiers, aujourd'hui, que le but de l'enseignement secondaire, et même celui des humanités, n'est pas de créer de petits génies, mais de donner aux élèves le goût de l'histoire et les connaissances historiques indispensables à toute véritable culture ; non de préparer au métier d'historien, mais de les amener à prendre conscience de ce qu'ils sont⁽²⁾. Il reste cependant que nommer des faits demeure le souci de nombre de professeurs attachés à cette histoire qui par son étymologie est et reste d'abord information et récit⁽³⁾. Le drame qui n'a pas fini de se jouer entre historiens partisans ou adversaires de l'histoire que Paul Janet nommait *historisante* ou *événementielle*, frappe maintenant les pédagogues. A ceux-ci on demande dans leur enseignement, comme à l'historien de synthèse dans ses recherches, de s'élever au général. Le fait pur n'acquiert, en effet, son sens que dans une prise de conscience globale : collectionner ces

(1) Janvier 1957, *Farde documentaire*, n° 113, p. 21, Paris, I.P.N.

(2) Cfr. *Le document dans l'enseignement de l'histoire*, I.P.N., Information. Dossier documentaire, sept. 1958. — L. MEYLAN, *Humanité et personne*, p. 59, Neuchâtel, 1944. — Les Résolutions de la 10^e assemblée de la Confédération mondiale des organisations de la profession enseignante, Assemblée des délégués, New-Delhi (Indes), 1961, insistent sur la nécessité « de respecter dans l'éducation la dignité de l'homme et de permettre que chaque enfant puisse atteindre le plein épanouissement de ses aptitudes ». — En 1953, C. Peter Hill regrettait encore que dans trop d'occasions encore le cours d'histoire n'a d'autre but que la préparation universitaire ; *L'Enseignement de l'histoire, conseils et suggestions*, p. 109, Paris, 1953.

(3) Tacite écrit ce mot au pluriel, tandis que le Moyen Âge se fige dans les *chroniques* ; cfr. E. AMADO LEVY-VALENSI, *Histoire et psychologie*, dans *Annales*, t. 20, p. 923, Paris, 1965.

faits, les accumuler, n'a pas de sens. Aussi, contre l'ambition des manuels⁽⁴⁾, contre les programmes écrasants⁽⁵⁾, il faut répéter au maître d'école l'avertissement que Marc Bloch adressait aux historiens: « L'érudit qui n'a ni le goût de regarder autour de lui ni les hommes, ni les choses, ni les événements, mérite peut-être le nom d'un utile antiquaire, mais il fera sagement de renoncer à celui d'historien ». Certes, la tâche du maître n'en sera pas soulagée, car, à chaque étape de sa carrière son devoir sera de donner à son propre savoir le maximum d'étendue et de solidité⁽⁶⁾ : c'est là le prix de son efficacité. Il ne lui sera d'ailleurs pas suffisant de savoir *ce qu'il* enseignera ni *comment* il l'enseignera. Il devra toujours savoir *pourquoi*⁽⁷⁾. Intervenant ainsi directement dans la formation de l'esprit humain, le cours d'histoire convaincra de son utilité. Par contre, enseigner l'histoire pour l'histoire équivaldrait à la négation même de l'humanisme. Celui-ci ne peut, en effet, détacher l'homme d'agir comme homme parmi les hommes de son temps⁽⁸⁾.

Science humaine des temps présents⁽⁹⁾, l'histoire devrait dans l'enseignement secondaire aider à l'épanouissement de la personnalité des élèves. Or, force est de constater que « la charmante vivacité de l'enfant s'éteint en eux, leur spontanéité disparaît, ils manifestent souvent une personnalité moins accusée à dix-huit ans qu'à douze, *ils sont comme s'ils avaient passé sous le rouleau du laminoir...* »⁽¹⁰⁾. La responsabilité en incombe certainement plus au système tout entier qu'à l'histoire dont la place est assurément mesurée avec bien trop de parcimonie⁽¹¹⁾.

Pour justifier cette position, il est indispensable d'avoir une claire notion des buts auxquels peut atteindre le cours d'histoire. On pourra ensuite en approprier le rythme à chaque ordre d'enseignement pour amener notre jeunesse à penser en hommes neufs les problèmes de notre temps.

Le premier but, et c'est celui de tout l'enseignement, c'est d'apprendre à l'élève à se passer de son professeur : tragique héroïsme, dramatique déchirement que de préparer sa propre abdication, peu d'hommes y sont réellement préparés. Il est cependant indispensable que le professeur d'histoire, spécialement, en prenne rapidement

(4) Cfr. GAL Roger, directeur de l'I.P.N., dans *Cahiers pédagogiques*, n° 22, p. 113, Paris, 1960.

(5) « On les croirait conçus non pour éveiller les talents et les hommes, mais pour étouffer à jamais toute souplesse intellectuelle, toute personnalité originale »; Constatation du Congrès psychomédico-scolaire de Bruxelles, mai 1963; *L'actualité pédagogique à l'étranger*, t. V, p. 47. Bruxelles 1963.

(6) Cfr. E. MONLAU ET R. PLANTE, *L'Enseignement de l'histoire...*; p. 31, dans *Cahiers de pédagogie moderne*, Paris, 1961. — Voir aussi *Bulletin de la Soc. des professeurs d'histoire et de géographie de l'Ecole publique*, t. 182, Paris, 1963 (Lettre des Inspecteurs généraux).

(7) Cfr. *The teaching of history in schools*, dans *History*, t. 16, p. 115, Londres, 1931.

(8) L. MEYLAN, *Humanité et personnel*, p. 167, Neuchâtel, 1944 — cfr. H. CORIJN, *Enkele aspecten van het geschiedenis onderwijs*, p. 7-8, Anvers, 1963.

(9) Cfr. *Revue de Synthèse*. XXV^e semaine de synthèse; 3^e série, t. 37-39, Paris, 1965.

(10) MILLIAUD Maurice, *La réforme de l'enseignement secondaire...*, p. 67.

(11) GIDEL Philippe, *L'éducation des facultés par l'histoire*, dans *Information historique*, t. 22, p. 41, Paris, 1960.

conscience en raison de la place que l'histoire mérite d'occuper dans l'éducation⁽¹²⁾.

La formation historique ne peut rester l'apanage d'une minorité d'avance privilégiée, elle concerne aussi le grand nombre y compris les plus modestes⁽¹³⁾, pour qui comptent l'éveil de la curiosité, le sens de l'effort, la prudence du jugement, la volonté d'appréhender le monde. C'est dans ce nombre que se manifesterait ensuite l'élite, après l'école, composée d'hommes capables d'accroître leurs connaissances et leur culture par un labeur personnel, volontaire, non indispensable, entrepris, en dépit des difficultés de l'existence et des problèmes moraux, par simple souci de comprendre et de savoir, gratuit, non sanctionné d'un diplôme⁽¹⁴⁾. Voilà de quoi, loin de tout utilitarisme⁽¹⁵⁾, l'enseignement de l'histoire doit tirer son utilité : révéler au petit d'homme son humanité. Pour le reste les buts attribués au cours d'histoire ne manquent pas, il y aurait plutôt surabondance si l'on en juge par une enquête menée en 1909-1910 aux Etats-Unis d'Amérique du Nord, où l'on en détaille plus de deux cents parmi lesquels nous épinglons en vrac :

- discipliner la mémoire, l'imagination, le jugement;
- promouvoir les idéaux de patriotisme, de conduite et de service social;
- illustrer les autres disciplines, spécialement la géographie et la littérature;
- établir des relations avec les événements courants;
- entraîner à saisir l'évidence historique;
- développer les habitudes de précision dans l'examen des faits, de finesse dans leur comparaison;
- percevoir clairement les relations causales;
- initier à l'usage des livres;
- cultiver l'éclectisme des lectures historiques;
- enrichir le vocabulaire, assurer la correction de l'expression verbale ou écrite;
- pourvoir les débats publics d'un matériel de base;
- accroître le sens de l'humour, c'est-à-dire le sens du relatif; élargir la vision des choses;
- incliner à la tolérance;
- inculquer l'amour du vrai;

(12) « L'enseignement des connaissances acquises, affirme Paul Langevin, doit être un enseignement par l'histoire »; cfr. A. WEILER, *L'histoire et nous*, dans *Cahiers pédagogiques*, t. 12, n° 6, p. 13, Paris, 1957.

(13) « Nos apprentis ne seront pas historiens... mais ils auront touché aux problèmes humains de la tolérance, de la conquête, de l'art. Ils auront pu, à un moment donné, à propos d'un exemple, comprendre le pouvoir de la pensée, de l'écrit, l'importance d'une loi sociale ou d'une invention technique »; cfr. SCALABRINO M., *L'histoire et la géographie dans les Centres d'apprentissage*, dans *Cahiers pédagogiques*, t. 15, p. 76, Paris, 1959.

(14) J. SAVARD, *L'enseignement français n'a plus de doctrine*, dans *Le Monde*, 7 sept 1963. — Cfr. aussi *The scope... of history teaching*, dans *History*, t. XI, p. 222, Londres, 1926.

(15) « Qu'on se figure un système d'instruction où nul élément ne serait admis qu'à la charge de justifier de son aptitude à une application certaine et palpable. Cette base seule, cette condition fait peur. L'avenir de l'humanité, un avenir ignoble y est écrit tout entier »; VINET Alexandre *L'éducation, la famille et la société*, p. 184.

— assurer une meilleure formation civique; etc., etc.⁽¹⁶⁾.

A cinquante années de distance, beaucoup de ces buts conservent leur raison d'être⁽¹⁷⁾, certains ont par contre démontré leur risque, mais plusieurs aussi restent à atteindre que l'on pourrait, en gros, résumer comme suit :

- déceler le vrai, dépister le préjugé, dénoncer le mensonge;
- situer et comprendre les œuvres des hommes dans leur évolution et dans leur continuité;
- saisir le sens du passé, de la durée mouvante des sociétés humaines, de la simultanéité des choses;
- expliquer le présent et établir sa problématique, former de la sorte le sens civique;
- dégager les constantes morales et sociales des événements;
- entraîner à une méthode de pensée critique à la fois vigoureuse et accueillante, capable de distinguer le relatif et de sélectionner l'essentiel, ainsi qu'à une méthode de travail efficace et constructive, capable de saisir et d'exposer les faits.

Constatons tout de suite que toutes ces notions sont bien étrangères à l'intelligence enfantine, admettons donc qu'elles sont tributaires de la plus lente, de la plus attentive, de la plus décevante parfois des formations, mais soulignons combien cette formation peut être aussi la plus fructueuse, si l'éducateur réussit à surmonter tous les écueils au nombre desquels son propre pessimisme n'est pas le moindre obstacle.

CONNAITRE L'HISTOIRE.

Connaître implique connaissances. Il serait dérisoire et vain de prétendre exercer l'esprit par l'histoire sans acquérir de connaissances historiques. Ce sont cependant là accusations fréquentes dans la bouche de ceux qui préfèrent l'information à la formation. Elles ne ridiculisent qu'eux-mêmes. La connaissance solide, précise d'un minimum indispensable de faits, d'opinions, de dates, constitue la matière première de l'histoire. Cette exigence de bon sens s'impose dans tous les pays⁽¹⁸⁾. Elle porte non seulement sur des faits d'histoire locale ou nationale, mais de plus en plus sur les relations avec les différents foyers de civilisation mondiaux⁽¹⁹⁾. Elle est parfaitement conciliable avec une compréhension à la mesure de l'auditoire auquel elle est destinée.

(16) Cfr. JOHNSON H., *Teaching of history*, p. 107-108, New York, 1952.

(17) Cfr. les buts proposés par C. Peter HILL, *L'enseignement de l'histoire*, p. 79-80, Paris, 1953. — Voir aussi *The teaching of history*, p. 3, 50, Cambridge, 1950. — TROUX A., *Le document dans l'enseignement de l'histoire*, dans *Education nationale*, 12 mars 1953. — I.P.N., *Farde documentaire*, n° 113, p. 29, Paris, 1952. — Voir aussi les résolutions du Congrès de 1939 de la Fédération internationale des professeurs de l'Enseignement secondaire, LEUILLIOT Paul, *La classe d'histoire*, dans *Encyclopédie française*, t. XV, p. 328.

(18) DANCE H., *Enseignement de l'histoire...* p. 4.

(19) Stage d'histoire de Sèvres, 1952; cfr. *Les amis de Sèvres*, t. 12-13, p. 15.

Il n'est donc plus question d'une connaissance purement technique ou formelle de l'histoire, mais d'un équipement dont l'utilisateur connaîtra les limites, tout en étant en situation d'en tirer le meilleur parti en vue d'une amélioration de sa formation historique⁽²⁰⁾. L'essentiel sera en toute circonstance d'éviter le verbalisme ou l'à peu près⁽²¹⁾. Celui-ci ne prépare en effet que de faux intellectuels, des esprits creux et encombrants, des inadaptés, de malheureux esclaves des mots d'ordre et des théories spécieuses, des révoltés chroniques ou de passifs ruminants⁽²²⁾. On ne saurait trop insister sur les ravages opérés par des notions simplistes ou approximatives⁽²³⁾. Rien ne serait cependant plus néfaste que de préjuger des capacités de compréhension des élèves, car le danger serait alors de les rebuter par la difficulté ou de leur fausser la cervelle par une mauvaise utilisation des faits⁽²⁴⁾.

Nous ne pouvons donc plus nous satisfaire de la conviction que l'histoire n'est qu'un ornement de l'esprit tel qu'on le concevait aux siècles passés, et comme l'écrivait en 1697 à Monsieur de Dangzau l'illustre Madame de Maintenon : « Apprendre certaines choses qui entrent continuellement dans le commun des plaisirs et de la conversation »⁽²⁵⁾. Si cet aspect subsiste encore parmi les buts assignés à l'histoire par le profane comme en témoigne le goût des concours publicitaires, nombreux sont les esprits qui depuis Montaigne constatent avec Rollin que *l'étude de l'histoire orne infiniment l'esprit*, mais qu'elle est aussi *propre à dilater l'entendement*⁽²⁶⁾. C'est ce que pensent les réformateurs de la Révolution qui s'attachent surtout à l'histoire de leur époque, ainsi qu'à celle plus générale des arts et des techniques. Très vite cependant la conviction revint que l'histoire était avant tout une culture. Restait à s'entendre sur la définition de celle-ci.

CULTURE HISTORIQUE.

Si *la culture est la civilisation dans l'homme...*, il est logique qu'à chaque stade de civilisation corresponde un niveau de culture, comme à chaque type de civilisation une espèce de culture. Le mot peut prendre des sens multiples. La marge est énorme, par exemple, entre la *culture*, simple inventaire ou juxtaposition de connaissances vides, mais de bon ton, alibi de ceux qui parlent bien mais ne savent rien, et la *culture*, conscience fortement charpentée de l'énorme patrimoine hu-

(20) Cfr. M. REINHARD, *Enseignement de l'histoire*, p. 42, Paris, 1957.

(21) CHAULANGES Martial, *L'enseignement de l'histoire et le document d'histoire locale*, dans *L'Information historique*, t. 21, p. 224, Paris, 1959.

(22) Cfr. LEMAIRE F., *Pour que le cours d'histoire apprenne à penser dans l'Enseignement moyen*, dans *Doceo*, n° 98 b, p. 19, Bruxelles, 1963.

(23) *Le guide de l'enseignement européen* déplore « les notions simplistes et inexactes qui n'ont cessé de faire des ravages... » ; p. 32, Genève, 1958.

(24) VIAL F., *Culture littéraire et culture scientifique*, dans *Encyclopédie française*, t. XV, Paris, 1939. — MEINHARD M., *Enseignement de l'histoire*, p. 39 sv., Paris, 1957.

(25) F. CADET ET E. DARNE, *Madame de Maintenon, éducation et morale*, Paris, Delagraves, 1884.

(26) En 1778, c'est cet avis que donne sur l'histoire le comité chargé d'établir les programmes des collèges théoriciens, enlevés aux Jésuites, aux Pays-Bas; cfr. ARCH. GENERALES DU ROYAUME, comité jésuitique, dos. n° 38, fol. 24v° — Cfr. DUPUIS-SURMONT A., *Etude sur les manuels d'histoire nationale*, p. 22.

main, connaissance lucide des manifestations de l'existence de l'homme comme homme et parmi les hommes.

Au sens sociologique du terme, culture désigne aujourd'hui, quantitativement, tous les faits portant témoignage de l'action humaine dans tous les domaines. L'homme cultivé pourrait être, par exemple, celui qui a assimilé le plus de faits de culture. Sur le plan philosophique, la culture, selon l'image de Martin Heidegger, représente qualitativement une paire de lunettes indispensable pour bien voir les choses mais que son utilisateur ne remarque plus puisqu'il voit à travers. L'homme cultivé serait donc ici celui qui est capable de voir clair, de comprendre. Fréquemment s'opère une espèce de transfert d'un sens à l'autre. C'est pourquoi, mal éclairé, le public rend plus souvent hommage à la quantité qu'à la qualité, sans s'apercevoir que la seconde seule permet de faire usage de la première. Troublés eux-mêmes par les résultats médiocres d'un enseignement purement quantitatif, certains responsables scolaires ont tendance à éliminer celui-ci, sans plus⁽²⁷⁾. Aussi est-il temps de restituer à la culture historique son sens dynamique⁽²⁸⁾ et de condamner toute politique scolaire qui ne comporterait pas de nantir l'élève d'une initiation aux moyens de la culture historique, depuis l'art de lire son journal, jusqu'à l'interprétation du spectacle de la rue, en passant par la composition d'une bibliothèque de l'honnête homme. Nommer les faits n'aboutirait qu'à un vernis de culture, en connaître la signification nous intègre dans le cadre social et nous fournit un sens civique.

FORMATION CIVIQUE.

« Son histoire c'est tout le peuple. Qui, mieux que l'enseignement de l'histoire peut le faire aimer ? »⁽²⁹⁾

« Je veux l'homme maître de lui-même afin qu'il soit mieux le serviteur de tous. »⁽³⁰⁾

Deux phrases bien dissemblables. L'une et l'autre cependant relèvent de la même fonction de l'histoire : la formation du civisme. Deux types de civismes retiennent généralement l'attention :

1. *Le civisme national*, expression de la légitime prise de conscience d'un peuple, verse facilement dans le *chauvinisme* lorsqu'on exagère les mérites de ce peuple. Le *nationalisme*, suprême argument des minorités opprimées, cesse d'être *patriotisme*⁽³¹⁾ pour devenir instru-

(27) M. BENDISCIOLI ET R. BERARDI, *L'insegnamento della storia*, p. 351, 355, Florence, 1963.

(28) A. ET F. PEETERS, *Le professeur d'enseignement moyen*, p. 26, Liège Thône, 1963.

(29) DENKERS V., *Vernieuwing van het geschiedenis onderwijs*, p. 23, Tilburg, 1958.

(30) VINET Alexandre, *Essai de philosophie morale*, p. 171.

(31) « Lorsqu'un groupe national a longtemps été soumis à l'endoctrinement historique d'un groupe dominant, il est légitime qu'il revendique son passé propre. L'erreur serait évidemment d'aller au-delà de son droit et d'utiliser à son tour l'histoire à des fins nocives » ; cfr. VILAR Paul, *Internationalisme et nationalisme dans l'enseignement de l'histoire*, dans *Esprit international et enseignement de l'histoire*, p. 184-186, Paris, 1922 — Dans le cas symptomatique de l'Amérique latine, voir ROMERO J.-L., *Les problèmes de l'histoire sociale en Amérique latine*, dans *Annales*, t. 20, p. 209-215, Paris, Colin, 1965. — On lira avec intérêt le rapport de la Commission française pour l'Enquête Carnegie sur les examens et concours en France, de même que le rapport de la Commission américaine des études sociales sur l'esprit national de l'enseignement aux U.S.A. ; cfr. JOHNSON H., *Teaching of history*, p. 70-71, 113-114, New York, 1952.

ment de domination d'une majorité et verser dans l'*impérialisme*. On peut de ceci déduire les risques : « La vérité historique a souvent été sacrifiée aux intérêts de l'orgueil national », constate le porte-parole de l'UNESCO⁽³²⁾. Herbert Georges Wells, dans *La faillite de la démocratie*, s'élève avec vigueur contre l'enseignement de l'histoire coupable d'empêcher la paix mondiale permanente de s'établir. Avec son exceptionnelle causticité, Bertrand Russell accuse les manuels d'inculquer à des enfants innocents d'absurdes affirmations pour les préparer à mourir en défendant des intérêts suspects tout en les persuadant qu'ils luttent pour la vérité et la justice. « Hélas, se lamente J. Torrès Bodet, directeur de l'UNESCO, il faut l'avouer sans fard, quelle sorte d'histoire a-t-on trop souvent enseignée aux enfants ? »⁽³³⁾. Avouons d'ailleurs que dans notre majorité nous supportons mal que notre patrie n'ait pas toujours raison, qu'elle ne soit pas toujours victorieuse (même dans les défaites... si glorieuses), qu'elle n'ait donné naissance à tous les grands hommes (y compris les boxeurs ou les coureurs cyclistes) et que, à tout autre égard, elle l'emporte sur les autres pays⁽³⁴⁾.

2. *Le civisme international* aide d'autant plus à la compréhension entre les peuples que s'élargit le champ de son application et que s'abattent les barrières de l'ignorance réciproque. Lorsqu'en 1963, par exemple, le président de l'*Association des professeurs d'histoire et de géographie de l'Ecole publique* proclame : « Notre enseignement civique et patriotique est indispensable à tous les Français », bien plus que l'exclusivisme gaulois, il affirme la nécessité pour les jeunes générations de s'intégrer dans la vie d'une société à la dimension de leur époque, de s'élever à travers la famille, la communauté locale, de l'individuel à l'universel que postule le Monde tel qu'il est. Ce mouvement toutefois ne peut devenir une fin en soi. Aristide Briand s'exprime mal lorsque à la tribune de la S.D.N. il lance : « Le jour où l'on enseignera aux enfants à estimer les autres peuples, à rechercher ce qui unit les hommes plutôt que ce qui les divise, on n'aura plus besoin de doser les sécurités et d'appliquer des paragraphes de l'article 8 du Pacte; la paix règnera parmi les Nations ». L'historien ne peut admettre de restriction, il doit enseigner l'un et l'autre. Il trahirait sinon une nouvelle fois sa vocation en substituant à une *orientation* nationaliste, une *orientation* pacifiste. L'histoire forme un tout dont on ne peut distraire aucune partie sans dénaturer l'ensemble; mais dûment compris, cet ensemble ne peut qu'alimenter la sagesse lucide et paisible des nations. « Ce n'est pas en la châtrant ni en l'édulcorant que l'on rendra l'histoire apte à servir l'idéal européen », affirme le *Guide européen*

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

(33) Sèvres, 12 juillet 1951.

(34) Le cas du Japon sera saisi en comparant les propos de Akira OSSAWA, en 1922; *L'enseignement de l'histoire au Japon*, dans *Esprit international et enseignement de l'histoire*, p. 147, Paris, 1922; avec ceux de ses concitoyens T. Shizimatsu et K. Ueda, en 1954; *Historical education in elementary and junior high schools*, dans *Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht*, t. III, p. 75-76, Braunschweig, 1954. — Cet espèce de délire historique permanent, nous en retrouvons aussi des traces dans le rôle assigné en 1948 encore aux instituteurs français : Vous leur montrerez ainsi que la France a toujours songé à défendre les grands intérêts de l'humanité et qu'elle a toujours été mue par cette pensée vraiment sainte : l'affranchissement de l'humanité; cfr. C. CHARRIER ET R. OZOUF, *Pédagogie vécue*, p. 291, Nathan, 1948. — Cfr. l'article de Louis MONESTIER, ci-dessus, p. 43-57.

de l'enseignement⁽³⁵⁾, nous ajouterons volontiers « ni universel ». Un nouvel humanisme universel se fraye ainsi un chemin. En 1922, la Société des Nations se souciait déjà d'éliminer les excès de l'histoire enseignée dans les écoles⁽³⁶⁾. Les excès redoublés des années précédant la Seconde Guerre Mondiale soulignèrent la gravité de la question et l'urgence de la résoudre. Depuis lors, divers mouvements développent leur action dans un sens international⁽³⁷⁾. Mais le risque réside ici dans une nouvelle forme, *supranationale*, de nationalisme. C'est pourquoi se recommandent, par priorité, les efforts des organismes tels que l'UNESCO où s'ouvre en grand l'éventail de toutes les opinions, et c'est pourquoi, sans rien négliger, il faut tendre constamment à un élargissement des perspectives⁽³⁸⁾.

Il serait bien nécessaire, dans cet esprit, d'activer la préparation des futurs pédagogues par

- 1° la création de cours spécialisés dans les Universités et les Ecoles normales de tous les degrés;
- 2° l'organisation de stages ou de cours de vacances sur le plan national et international;
- 3° l'institution de rencontres permanentes d'enseignants⁽³⁹⁾.

Le civisme donc, tel que le concevra le professeur d'histoire, considèrera beaucoup moins dans la forme que dans l'esprit. L'histoire convient particulièrement bien pour enlever à l'instruction civique ce qu'elle peut avoir d'abstrait, de juridique, de philosophique ou de verbal. En marge des chartes, des codes ou des constitutions, elle seule peut donner cette vision concrète et vivante que lui confère le mérite de l'expérience vécue, de l'engagement existentiel : « Pour éduquer un civisme véritable, il faut que nous apprenions aux gens à vivre dans le présent »⁽⁴⁰⁾. L'histoire, en effet, met en lumière les fondements des problèmes sociaux, politiques, diplomatiques, elle rend curieux du Monde, donne le goût de l'enquête, de la recherche et de l'analyse documentaire. Elle entraîne à la discussion; amène à la compréhension de la vie des autres. Elle provoque la recherche d'idées capables de surmonter les contradictions. Elle rend apte à toujours expliquer les raisons du choix. Plus que les connaissances civiques, elle assure ainsi la formation d'un esprit civique sans rigueur mais sans illusion, vigoureux mais juste. Le cours dès lors implique des exigences : éviter de

(35) P. 31, Genève, 1958.

(36) Cfr. le rapport général publié dans *Esprit international et enseignement de l'histoire*, Paris, 1922. — Voir en particulier l'article de G.-P. GOOCH, *L'enseignement supérieur de l'histoire*, p. 124-128.

(37) Cfr. *Guide de l'enseignant européen*, p. 68-69, Genève, Centre européen de la Culture, 1958. — Conférences du Traité de l'Atlantique Nord, cfr. SURREY S., *La tâche du professeur, le contact au niveau de sa classe*, dans *L'actualité internationale dans l'Enseignement secondaire*, 4^e Conférence, p. 29-31, Londres, 1962.

(38) Cfr. les résolutions du Colloque d'histoire du Conseil de l'Europe, Elsenauer, août 1965, dans *Cahiers de Clio*, fasc. 7, p. 69-73, Bruxelles, 1966.

(39) Cfr. Vœux de la 4^e conférence du Traité de l'Atlantique Nord, dans *L'actualité internationale dans l'enseignement secondaire*, p. 12-13, Londres, 1962.

(40) M. BENDISCIOLI ET R. BERARDI, *L'insegnamento della Storia*, p. 297, Florence, 1963.

ne retenir que ce qui est défavorable ou de ne chanter que les louanges, faire ressortir ce qui contribue à plus de justice, à plus de respect de la personne humaine, à la croissance de l'égalité réelle, à la suppression de l'arbitraire, à l'amélioration du sort des peuples, sans taire pour autant la cruelle réalité de la lutte des classes, les horreurs de la guerre et le bonheur de la paix⁽⁴¹⁾.

Le professeur d'histoire se charge ainsi de lourdes responsabilités qu'il aura peine à négliger par souci de neutralité scolaire : peut-il laisser fleurir les préjugés ou fructifier les grands mythes sorelliens ? De l'*ager publicus* cher aux Romains, jusqu'au *Lebensraum* nazi ou au *Bon vieux temps* de nos démocraties bourgeoises, en passant par les Croisades, le Roi Soleil, le destin impérial, le racisme, le spectre rouge, l'historien se doit d'intervenir et de rétablir les choses⁽⁴²⁾. Combien paraît d'ailleurs futile, pour ne pas dire pis, cette *histoire sans problème*,... *fixée, limitée*, purement formelle, qui dispense de *réfléchir*, qui *rassure*, qui *repose*, qui fournit *les leçons de l'histoire*, dont *les événements s'enchaînent* « presque fatalement » à *tel point que l'élève pourra les « découvrir » d'avance*⁽⁴³⁾.

En n'oubliant jamais que du bagage historique peut dépendre l'erreur ou l'exactitude d'évaluation d'un fait actuel, en enseignant à prendre parti sans être partisan, en amenant à ne reconnaître « comme vraie conquête que celle de l'esprit » (Inscription d'Asoka), le professeur d'histoire assume son vrai devoir civique. Il travaille au rapprochement des hommes.

AIDER A COMPRENDRE.

« La science, écrit Lucien Febvre, ne vise pas à la connaissance, mais à la compréhension » (*Combats pour l'histoire*). L'histoire n'échappe pas à cette exigence en dépit des paroles désabusées que Charles Péguy prête à Clio, la muse de l'histoire. « On sait assez que je rapporte. Mais je ne rapporte pas le millionième de ce qui se passe, et le millionième que je rapporte *je n'y comprends rien* ». En s'attachant à comprendre, l'histoire justifie son utilité sociale, elle tourne le dos aux vaines mondanités, elle renonce au conformisme et à la niaiserie. Comprendre bien. Mais quoi ? Comment ? Pourquoi ? Enseigner des connaissances pour mieux en marquer les lacunes, soulever le doute en place de fixer des certitudes, exciter l'indulgence au lieu de susciter des intransigeances, marquer du passé la merveilleuse mais

(41) Voir les résolutions du Stage d'éducation civique organisé à Florence en septembre 1961, par le Conseil de l'Europe. Voir aussi les buts proposés par la *Charter of social sciences*, aux U.S.A.; cfr. JOHNSON J.-M., *Teaching of history*, p. 115. Voir aussi ce qu'en dit MAYEUR J.-M., *Histoire et programme*, dans *Cahiers de recherches et de débats du C.C.I.F.*, n° 47, Paris, Fayard, 1965.

(42) Cfr. MORAZE Charles, *Enseignement de l'histoire*, dans *Cahiers pédagogiques*, n° XII, n° 6, p. 11, Paris, 1957. — M. BENDISCIOLI ET R. BERARDI, o. c., p. 144.

(43) Cfr. Instructions de la Fédération de l'Enseignement moyen catholique, *Programme d'histoire*, éd. 1953, p. 8, critiqué par Fernand Lemaire, cfr. *Pour que le cours d'histoire apprenne à penser...*, dans *Doceo*, n° 96, p. 22-23, Bruxelles, 1964.

redoutable complexité⁽⁴⁴⁾, contribuent à faire comprendre à l'homme le monde où il vit et l'aident à préparer celui de demain. La vie est une perpétuelle création où la noblesse appartient aux esprits créateurs : on ne se tournera donc pas vers le passé pour le regretter, mais vers l'avenir pour le construire. L'important est non seulement de posséder un « vaste, solide et riche savoir »⁽⁴⁵⁾ mais de pouvoir, par lui, connaître mieux la place qu'on occupe dans un Monde condamné à la solidarité et dans une suite de générations dont on porte l'héritage⁽⁴⁶⁾ : « la véritable histoire est l'art des rapprochements éliminant les distances entre les lieux et les circonstances »⁽⁴⁷⁾.

Le rôle du professeur demeure ici irremplaçable. Hélas, pour un René Dumont, célèbre agronome, pèlerin du Tiers-Monde, avouant à Anvers, en 1963, comment son modeste professeur d'histoire lui avait ouvert les yeux sur les problèmes du temps présent, combien de nos contemporains qui n'ont conservé des cours d'histoire qu'un souvenir ennuyé ?⁽⁴⁸⁾. Aussi, renversant les idoles scolaires, l'histoire doit remettre à leur juste place les personnages et les événements conventionnels : les souverains, les hommes d'Etat, les hommes d'affaires, les révolutionnaires, les batailles, les mariages, les dynasties ou les lois. Elle doit par contre se saisir et se confondre avec l'humanité tout entière⁽⁴⁹⁾ : elle se portera d'abord vers l'entourage local, la société locale, puis augmentant à la fois son cercle de vision et l'acuité de son analyse, elle touchera l'Univers tout entier. Seule l'histoire peut donner une vision complète, puisque seule elle réalise la synthèse de toutes les connaissances, qu'elle seule enfin exprime l'*eros politikos*⁽⁵⁰⁾. Pour y parvenir, une pédagogie rénovée devrait dans un premier cycle initier à la civilisation matérielle sur une base d'intuition et d'exemples concrets⁽⁵¹⁾; dans un second cycle, elle appréhenderait l'ensemble des conditionnements sociaux, démographiques, économiques, institutionnels, géographiques, etc. Dans la conscience des relations de l'homme et de la société, et de son adaptation aux cadres naturels, elle amènerait à comprendre l'identité de par le Monde des problèmes fondamentaux et l'intérêt de les résoudre en solidarité.

Ainsi, la compréhension internationale qui s'impose aujourd'hui comme simple élément de stabilité pratique se fonderait enfin sur la

(44) DUROSELLE J.-B., *De l'utilisation des sondages d'opinion en histoire et en science politique*, Bruxelles, Insoc, 1957.

(45) BRUNOLD C., *Les buts de l'enseignement du second degré*, dans *Les Amis de Sèvres*, t. 16, p. 3 sv., Paris, 1953.

(46) Cfr. FEBVRE Lucien, *L'enseignement de l'histoire*, dans COUSINET, *Leçons de pédagogie*, p. 83-94, Paris, P.U.F., 1950.

(47) Propos de lord J. Morlay of Blackburn, cité par DUNHELM H., *The gift of historical thinking*, dans *History*, t. 10, Londres, 1925.

(48) L'inspecteur général français Albert Troux, à propos du concours d'admission aux Centres pédagogiques régionaux, en 1962, dénonce « l'absence d'intelligence de la vie que l'on souhaite à tout historien »; cfr. *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie de l'Ecole publique*, n° 181, p. 538, Paris, 1963.

(49) Un réel acte d'amour pour Kállidás NAG, *Esprit international et enseignement de l'histoire*, p. 64, Genève, 1922.

(50) C'est-à-dire la vertu qui porte les hommes à se rapprocher. — Sur l'importance de l'histoire cfr. E. PERROY, *Les buts de l'enseignement historique*, dans GOSSOT H. ET BRUNOT F., *L'enseignement du premier degré*, p. 132, Paris, 1954.

(51) C. Peter HILL conseille d'entretenir soigneusement l'intérêt des enfants pour l'histoire sociale après 12 ans, cfr. *Enseignement de l'histoire*, p. 89-90, Paris, 1953.

base du respect mutuel et d'un enrichissement spirituel et moral réciproque. Pour y aboutir, il conviendra d'éduquer les futurs professeurs d'histoire dans le respect profond, franc et réaliste de la vérité. Seule, à la manière d'une *catharsis* (H. I. Marrou), elle peut libérer les peuples de leur mauvaise conscience, les amener à se faire confiance plutôt qu'à se chercher des excuses⁽⁵²⁾. « Nulle chose sinon la vérité ne peut unir profondément les divers sentiments et les divers esprits des hommes », écrivait Baruch Spinoza⁽⁵³⁾.

LA VERITE HISTORIQUE.

« Il n'y a pas pour l'homme qui pense de vérités qui ne soient des vérités d'essai, destinées à être mises à l'épreuve et confrontées avec d'autres vérités »⁽⁵⁴⁾. Plus peut-être que la science, l'histoire est l'œuvre d'hommes affamés d'objectivité mais toujours sur leur appétit. L'objectivité est, en effet, plus rare et plus méritoire chez l'historien que chez le physicien ou le chimiste⁽⁵⁵⁾, car la vérité historique est une vérité mouvante déterminée par l'objectivité historique : une objectivité approchée tendant vers la perfection mais sachant qu'elle y est empêchée par la subjectivité de l'interprète.

Faire comprendre aux élèves les nuances de ces attitudes constitue un devoir majeur du professeur d'histoire. Leur montrer qu'en dehors de tout préjugé et de toute passion, dans l'humble respect de la vérité, l'erreur peut résider dans les faits isolés, dans les liaisons des faits entre eux, dans les lacunes qu'ils laissent subsister, les oublis généreux ou les négligences providentielles, dans la perspective d'observation ou d'interprétation où l'on se place, en soulignant par ailleurs les risques courus à juger sur des vues sommaires et vastes ou de s'enfermer dans des secteurs trop exigus. Cet écolage n'est pas sans périls, car, comme le constatait déjà Martin Luther, « il faut le cœur d'un lion pour raconter la vérité... »⁽⁵⁶⁾, non pour faire une belle histoire mais pour dire une histoire vraie, pour pouvoir, dans le doute, poser le problème sans en forcer la solution, pour respecter toujours les droits de la défense et *audi partem alteram*. Probité et désintéressement, lois communes de la science, constituent un devoir pour le professeur d'histoire⁽⁵⁷⁾. Celui-ci n'enseignera donc ni l'indifférence, ni le scepticisme, ni la révolte, ni le laxisme ou l'irénisme. Il ne s'occupera ni de troubler

(52) En 1923, le programme français d'histoire stipule : « Nous nous refusons à opposer les droits de la vérité et les droits de la France. Le patriotisme français n'a rien à craindre de la vérité ». mais en 1942, sous l'occupation allemande, l'Université précise : « Il ne s'agit pas de transformer l'histoire de France en apologie perpétuelle, de nier les erreurs, les fautes, les crimes mêmes dont malheureusement ne sont exemptes les annales d'aucun pays »; cfr. CHAMPEAU H., *Les buts de l'enseignement de l'histoire*, dans GOSSOT H. et BRUNOT F., *L'enseignement du premier degré, la théorie et la pratique*, p. 135-137, Paris, 1954. — En Angleterre, on souhaite dès 1921 de faire « apparaître aux élèves que chaque période est pleine de gens vivant réellement avec des vices et des vertus... »; COX C.-M., *Teaching of history in schools*, dans *History*, t. 5, p. 205, Londres, 1921.

(53) Lettre XIX. *Œuvres*, t. II, p. 65, éd. Van Vloten et Land.

(54) MIEVILLE H., *Vers une philosophie de l'esprit*, p. 117.

(55) MEYLAN L., *Humanité et personne*, p. 143, Neuchâtel, 1944.

(56) Cfr. VAN SANTBERGEN R., *L'histoire dans l'enseignement, aperçu historique*, dans *Cahiers de Clio*, n° 7, p. 33-46, Bruxelles, 1966.

(57) Cfr. CARCOPINO Jérôme, dans *L'Education*, juillet-août 1936, p. 147.

les élèves, ni de les rendre veules, mais il créera en eux cette saine anxiété de la recherche constructive en dissipant leurs illusions, en dévoilant leur ignorance, en leur fournissant les moyens d'y porter remède, en les persuadant que « ce qui fait la valeur d'un homme, ce n'est pas la vérité qu'il détient, mais la peine qu'il s'est donnée en sincérité pour découvrir cette vérité »⁽⁵⁸⁾.

Par cette démarche, mais sans être moraliste, l'historien peut aussi atteindre la vertu morale.

LA VERTU MORALE.

La tentation est forte de trouver dans le passé des modèles et des exemples. On y a rarement échappé⁽⁵⁹⁾, justifiant ainsi les pires critiques, contre l'impartialité de l'histoire. Il est en effet hautement périlleux de prétendre juger des faits du passé par projection des conceptions d'aujourd'hui. On incline trop facilement à faire du succès le critère de la valeur des choses. On sait les jugements portés depuis des siècles sur les vaincus de l'histoire. Les termes ignominieux dont à travers les âges furent frappés les infortunés ou les rebelles : *ra-caille, va-nu-pieds, terroristes, bandits, anarchistes* chatouillent encore nos oreilles. Songeons, ô Galilée, au sort de ceux qui eurent le tort d'avoir raison avant les autres et souvenons-nous de ce que nos modernes régimes, de ce que nos modernes connaissances, doivent à des héros souvent anonymes.

La lecture des manuels nous renseigne sur l'importance du mal. Nous y constatons combien l'histoire salue la fortune ou découvre des valeurs de circonstance. Le respect des princes réduit les premiers livres scolaires à une suite de biographies dynastiques ou lignagères. Une figure sera tenue pour d'autant plus importante qu'elle s'illustre d'une plus grande série de faits d'armes heureux ou, à défaut, malheureux. Les surnoms donnés aux souverains, bien longtemps après leur siècle d'ailleurs, et dans un but didactique, soulignent bien cette conception. Ailleurs les régimes les plus réactionnaires tirent gloire de mouvements dont ils seraient les premiers à déplorer les excès si ceux-ci ne les avaient conduits au pouvoir. L'histoire sert alors à démontrer que la vertu, soigneusement limitée d'ailleurs à l'image qu'en trace le vainqueur, triomphe nécessairement, fatalement pourrait-on dire. Lorsque les faits cependant ne peuvent être forcés, on se con-

(58) Goethold LESSING, *Duplique*.

(59) « Le principal profit et utilité de l'histoire, affirme TITE LIVE, c'est qu'elle met en évidence, comme sur un mausolée, toutes espèces d'expériences parmi lesquelles on peut choisir pour soi-même ou pour son pays celles qui sont à imiter et on peut négliger celles qui sont mauvaises ou honteuses par leur conception ou leurs conséquences »; cfr. *Œuvres*, livre I, préface. — L'histoire grecque et romaine, selon Fénelon, doit inspirer aux filles des prodiges de courage et de désintéressement; cfr. COLLARD F., o. c., p. 244-245. — Pour Charles Rollin, « l'histoire bien enseignée est une école de morale pour l'homme »; cfr. *Traité des études*, t. II, p. 182-184, Paris, 1884. — Son contemporain hambourgeois Jean-B. Basedow n'accorde à l'histoire qu'une valeur moralisatrice; cfr. COLLARD F., o. c., p. 390-395. — A la fin du XIX^e siècle, lord John Acton estime encore que « l'inflexible intégrité du code moral est le secret de l'autorité, de la dignité et de l'utilité de l'histoire »; cité par GOOCH G.-P., *L'enseignement supérieur de l'histoire*, dans *Esprit international et enseignement de l'histoire*, p. 135, Paris, 1922.

tente alors de démontrer comment seule la vertu, même malheureuse, assure la vraie réputation : la plus affreuse débâcle devient une épopée !

On ne pourrait nier toutefois que de l'étude de l'histoire découle une valeur morale. Mais la vraie valeur éducative de l'histoire ne réside pas dans la recherche de critères ou de justifications. Elle ne naît pas de la prédication, mais de la persuasion réfléchie : « Où il y a histoire, les enfants acquièrent les avantages des vieillards, où elle est absente, les vieillards sont des enfants », constatait, au XVI^e siècle Jean-Louis Vivès⁽⁶⁰⁾, Montaigne approuve au livre I, chapitre XXV, de ses *Essais*⁽⁶¹⁾. Au XVIII^e siècle, Jean-Jacques Rousseau souhaite qu'Emile devienne « sage et bon aux dépens de ceux qui l'ont précédé » mais non qu'il s'identifie avec les héros du passé.

L'histoire, en effet, n'est pas une école de vertu, mais elle fournit à la conscience de l'homme qui sent, qui pense, qui agit une abondance de matériaux sur lesquels exercer son jugement et sa volonté⁽⁶²⁾ : elle forme l'esprit et le cœur. C'est sans doute sous ce jour qu'il faut interpréter l'intérêt que prennent à l'histoire des idéologies dynamiques⁽⁶³⁾ ou des religions repensées⁽⁶⁴⁾.

Les vertus morales trouvent dans l'histoire l'occasion de s'exercer :

- elle enseigne le respect de la vérité;
- elle donne l'exemple d'un humanisme appliqué;
- elle introduit aux responsabilités du temps présent;
- elle convainc de la pérennité du labeur et du caractère passager de ses résultats;
- elle souligne le réalisme des situations;
- elle dénonce l'ignorance;
- elle stigmatise l'autoritarisme borné;
- elle suscite les réactions de justice;
- elle rappelle à la sagesse et à la prudence;
- elle communique le goût de la tolérance;
- elle fonde l'avis impartial;

(60) *De tradendis disciplinis*.

(61) « En cette pratique des hommes, j'entends y comprendre, et principalement, ceux qui ne vivent qu'en la mémoire des livres : il pratiquera par le moyen des histoires ces grandes âmes des meilleurs siècles ».

(62) MARROU H.-I., *La connaissance historique*.

(63) « Le but principal de l'enseignement de l'histoire est de donner aux élèves une connaissance des faits essentiels de la vie de leur patrie et des autres pays qui leur permettra d'assimiler les principes de la morale communiste »; cfr. JERSSAK J., *Pour une nouvelle conception de l'enseignement de l'histoire à l'école d'enseignement général*, dans *Pedagogika*, t. 10, n° 1, p. 45-60, Prague, 1960.

(64) « Moins on prêchera, mieux cela vaudra... L'essentiel est de juger selon des critères totalement chrétiens... L'essentiel est de montrer au gré des faits de l'histoire les méthodes de la pédagogie divine »; R.-P. LALOUP J., *Le sens de l'histoire dans Etudes classiques*, t. 24, p. 373, Namur, 1956.

- elle confirme dans le respect d'autrui⁽⁶⁵⁾;
- elle aiguise le sens de la solidarité humaine;
- elle active le sens de la compréhension internationale;
- elle développe l'amour de la paix.

Ainsi comprise l'histoire devient comme une lumière, comme un guide interne. Pour lors, l'historien cesse de justifier l'image du planteur de patates chère à Georges Meredith : « le nez dans le sillon, le derrière dans les nuages ». Il peut aider à révéler dans les élèves l'homme virtuel qu'ils contiennent : *in homine hominem*⁽⁶⁶⁾, un homme dans sa substance propre, non pas coulé dans une forme creuse pareille à la dépouille d'une chrysalide. Ainsi l'histoire peut donner à l'élève du caractère et de la volonté⁽⁶⁷⁾. Au lieu d'entretenir en lui la passivité en substituant à ses gestes ceux d'un passé qui les neutralise, le cours d'histoire le tournera au contraire vers des conduites d'avenir solidement justifiées par référence au passé⁽⁶⁸⁾.

CONSTRUIRE L'AVENIR.

La culture gréco-latine qui nous imprègne nous persuade que le futur c'est ce qui est *postérieur* (derrière), tandis que le passé, c'est ce qui est *antérieur* (devant). On ne peut mieux illustrer la parabole des aveugles : marchant à reculons l'homme ne peut savoir où il va. Hegel en conclut que *l'histoire n'enseigne rien*, ce que confirme Coleridge lorsqu'il compare l'expérience de l'homme à un fanal de poupe qui n'illumine que le sillage du vaisseau.

Attaché à l'événement, l'historien va répétant qu'il n'y a d'histoire que du singulier : « L'histoire c'est la science des faits qui ne se répètent pas » (Paul Valéry). Préoccupé de lois, le sociologue estime lui que l'histoire est un « éternel recommencement »⁽⁶⁹⁾. Plus nuancée, la nouvelle école historique, représentée entre autres par Henri I. Marrou, rappelle que la certitude est fonction inverse de la précision⁽⁷⁰⁾. Elle n'exclut donc pas que, notamment par la définition de ses mouvements longs, l'histoire ouvre des perspectives sur l'avenir.

« L'avenir est en nous comme une divinité prête à prendre la figure de l'homme » affirme André Chamson⁽⁷¹⁾. Nous ne nierons certes

(65) Les régimes coloniaux n'hésitaient pas sous prétexte d'acculturation à enseigner aux populations colonisées des idées conformes aux seuls intérêts des puissances coloniales; cfr. DANCE H., o. c., p. 7. — PILLEMENT P., *L'histoire éducative*, dans *Cahiers pédagogiques*, t. XIII, n° 2, p. 45, Paris, 1955. — Il ne suffit pas de faire la guerre à un adversaire, mais il faut nécessairement le discrediter en le chargeant de toutes les tares et de toutes les vilenies : « Il n'y a pas seulement le mépris du sous-homme qui ne saurait agir que comme un insecte luttant pour dévorer ses voisins les plus faibles, les facultés nobles étant réservées aux civilisés à poil clair qui ont inventé la jeep et le napalm »; cfr. LACOUTURE Jean, *Le respect de l'adversaire*, dans *Le Nouvel Observateur*, n° 92, p. 7, Paris, 1966.

(66) MEYLAN L., *Humanité et personne*, p. 75, Neuchâtel, 1944.

(67) MILLION L. et DUBOIS J., *Leçons d'histoire formatrices pour le caractère*, dans *Cahiers pédagogiques*, t. XII, n° 2, p. 46, Paris, 1955.

(68) KOLAKOWSKI L., *L'objectivité historique et les valeurs*, dans *L'histoire et ses interprétations*, p. 177, Paris, 1961.

(69) Cfr. DUROSELLE J.-B., *De l'utilisation des sondages d'opinion en histoire et en science politique*, Bruxelles, 1957.

(70) *Théorie et pratique de l'histoire*, dans *Revue historique*, t. 233, p. 168, Paris, 1965.

(71) *L'homme contre l'histoire*, p. 121.

pas que l'avenir doit rester notre plus grande liberté, mais celle-ci même repose sur la base du passé dont elle ne peut cesser d'être tributaire. L'humanité, dans sa progression, se compare, en effet, à une boule de neige que chaque nouveau tour recouvrirait d'une couche supplémentaire appliquée sur celles qui précèdent et déterminée par elles. Il ne serait pas impossible donc, en se cantonnant au général, de prévoir le déroulement des choses⁽⁷²⁾. Le détail resterait évidemment tributaire des agents extérieurs : accidents de terrain, hausse de température, solution de continuité dans la couche de neige.

Connaître l'héritage des siècles, en aidant à se connaître soi-même contribue à se diriger dans la vie, à se libérer donc des contraintes obscures. Défier les forces historiques, subir l'inertie du passé, ne conduit qu'à un sentiment pénible d'impuissance ou à l'indifférence. L'historien dissipera le charme en montrant que l'héritage du passé n'a de valeur que par l'usage qui en sera fait, par la capacité qu'aura l'homme de le dépasser⁽⁷³⁾. Il faut faire sentir à l'adolescent qu'il n'y a jamais de *fortune acquise*, mais seulement le *produit du travail*, que le futur est incertain et dépend du choix de l'homme, du sien en particulier.

Le pédagogue américain John Dewey assurait que la connaissance du passé ne servait à rien si elle ne fournissait les lumières nécessaires à l'exploration du présent et à la construction de l'avenir⁽⁷⁴⁾. Cette opinion entraîna dès 1915 de profondes réformes dans l'enseignement de l'histoire aux U.S.A. On y introduisit notamment la méthode des to-piques ou des thèmes d'études (problèmes), préférée ainsi à un enseignement systématique⁽⁷⁵⁾, de manière à amener l'élève, par le biais des préoccupations et des intérêts immédiats, à prendre conscience de son engagement dans l'histoire⁽⁷⁶⁾.

DONNER LE SENS DE L'HISTOIRE.

Il faudrait pour donner le sens de l'histoire que l'histoire ait un sens. On continue à se disputer sur la matérialité de ce fait⁽⁷⁷⁾. L'expression peut d'ailleurs s'interpréter de plusieurs manières différentes :

- 1° comme *signification* des faits, elle concerne la dimension de l'événement ou de sa série;
- 2° comme *direction* des faits, elle désigne l'arrangement des événements dans leur enchaînement et leur évolution finale;

(72) Pensons à la politique prévisionnelle et au jeu auquel se livrent aux U.S.A. les *Rand Men* et les informatiques électroniques chargées de décrire l'évolution de la guerre au Vietnam, cfr. TODD Oliver, *J'ai rencontré les Rand Men*, dans *Le Nouvel Observateur*, n° 92, p. 14-17, Paris, 1966.

(73) Cfr. KULA W., *L'objectivité historique et les valeurs*, dans *L'histoire et ses interprétations*, p. 173, Paris, 1961.

(74) BRUBACHER J.-S., *John Dewey*, dans *Les grands pédagogues*, p. 302, Paris, P.U.F., 1956.

(75) JOHNSON H., *Teaching of history*, p. 65, New York, 1952.

(76) BRUNOLD C., *Les buts de l'enseignement du second degré*, dans *Les Amis de Sèvres*, t. 16, p. 4, Paris, 1963.

(77) Cfr. SEDILLOT, *L'histoire n'a pas de sens*, Paris, Fayard, 1965. — LALOUP A., *Le sens de l'histoire dans les humanités*, dans *Etudes classiques*, t. 24, p. 370-371, Namur, 1958. — CRUBELIER M., *Y a-t-il une crise de l'enseignement de l'histoire et s'il y a en a une, comment y porter remède ?* dans *Cahiers de Cléo*, n° 6, p. 80-88, Bruxelles, 1966.

3° comme *perception* des faits, elle marque comment se saisir de l'histoire, l'aptitude à en prendre conscience.

Nous laisserons le second sens, car il relève trop souvent d'options philosophiques que leur vision limitée rend périlleuses. Les schémas proposés, les explications échafaudées sont si nombreuses et si peu convaincantes pour la plupart que René Sédillot dans sa vision rétrospective de l'histoire a pu conclure que celle-ci n'avait pas de sens, *sinon à titre local et provisoire... Rien n'est écrit d'avance, rien d'avance n'est exclu. Tout se peut.* Nous revenons ainsi à la liberté évoquée plus haut et au sens premier donné ci-dessus.

Chaque fait ou circonstance historique possède une ou plusieurs significations. Dans leur ensemble les faits meublent la mémoire de l'humanité. La lucidité de son souvenir aide l'homme à percevoir en soi son humanité, elle lui donne donc ce supplément d'âme décrit par le poète : « Je sens mes membres glorifiés au toucher de cette vie universelle... Car le grand battement de la vie des âges, c'est dans mon sang qu'il danse en ce moment⁽⁷⁸⁾ ».

Acquérir le sens de l'histoire, c'est pour l'élève la condition de pouvoir interpréter son propre univers, fragment d'un ensemble, parce qu'il découle du passé et parce qu'il représente une des expériences de l'humanité. C'est aussi, pour lui, comprendre que l'histoire est mouvement, même si le changement historique est peu perceptible⁽⁷⁹⁾. C'est percevoir encore que ce mouvement marque un progrès dans la mesure où il est perçu par un nombre croissant de personnes capables de le conserver et de le transmettre, et dans la mesure où l'observation porte sur une durée assez longue. C'est, de surcroît, concevoir que le temps est irréversible : la virtualité du présent devient immuable en entrant, réalisée dans le passé. C'est surtout saisir la notion de continuité dans l'évolution humaine : l'histoire ne procède pas par sauts; les révolutions elles-mêmes résultent de circonstances préalables dont les plus profonds bouleversements ne font jamais table rase⁽⁸⁰⁾. Beaucoup de programmes nationaux d'histoire insistent sur cette continuité⁽⁸¹⁾, n'apparaît-il pas légitime, en effet, que les enfants adaptent leurs gestes et leurs raisonnements aux habitudes de leurs aînés ?⁽⁸²⁾. On

(78) TAGORE R., *L'offrande lyrique*, p. 95.

(79) Techniquement il est possible de faire saisir ce changement par les élèves à l'aide de photos répétées; cfr. NISOL F., *Quelques notes sur l'emploi de la diapositive comme moyen d'éducation*, dans *Education*, n° 53, p. 10, Bruxelles, 1963.

(80) Les manifestations de la vie quotidienne témoignent des liens qui unissent entre elles les générations, en raison de leur permanence; cfr. C. PETER HILL, *L'enseignement de l'histoire*, p. 52, Paris, 1953. — GINET A., *Plaidoyer pour l'enseignement de l'histoire locale*, dans *Information historique*, t. 21, p. 131, Paris, 1959.

(81) DANCE H., *Enseignement de l'histoire...*, p. 4.

(82) Dans une leçon modèle présentée en 1962, un bon instituteur belge donne à ses élèves une leçon d'histoire : « Un bon citoyen doit contribuer au maintien de l'ordre et le désirer non seulement pour son pays, mais aussi pour les autres nations. Tous les citoyens sont égaux devant la loi. Cependant n'en inférez pas qu'il devrait y avoir égalité, car il y a toujours eu cela : il y aura toujours des riches et des pauvres, des savants et des ignorants, des supérieurs et des inférieurs. Quelques insensés qu'on appelle socialistes ou communistes et dont les intentions peuvent avoir été bonnes, mais dont les théories sont absurdes, ont rêvé l'égalité sociale, qui n'est qu'une véritable utopie »; cfr. LEMAIRE F., *Recherches sur l'histoire des communes du pays de Franchimont*, dans *Cahiers de Cilo*, n° 6, Bruxelles, 1966.

préférerait évidemment que l'autocritique l'emporte sur le narcissisme ou la vantardise. Il convient, en effet, de se souvenir que continuité ne signifie pas immobilisme ni immuabilité répétition, que l'humanité par conséquent ne continue qu'en se manifestant sous des formes toujours nouvelles et que la fin des civilisations est au-delà des individus qui les construisent, que l'histoire n'apporte pas de solution, mais qu'en faisant connaître la genèse des choses⁽⁸³⁾, elle fournit ses éléments à la problématique de l'avenir, à condition de respecter l'objectivité.

René VAN SANTBERGEN.
(A suivre.)

(83) CASTELLAN G., *Peut-on faire l'histoire de son temps ?* dans *Comptes rendus du 87^e congrès des sociétés savantes, section d'histoire moderne et contemporaine*, Poitiers, 1962, Paris, Imprimerie nationale, 1963. — GIDEL P., *L'éducation des facultés par l'histoire*, p. 43.

LEÇONS TYPES.

LES LUTTES SOCIALES A LIEGE : LE MAL SAINT-MARTIN.

CLASSE DE SIXIEME DES HUMANITES.

a) Bibliographie.

1) Ouvrages de base.

- H. PIRENNE, *Histoire de Belgique*, Bruxelles, Lamertin, 1923.
- Fr. VAN KALKEN, *Histoire de la Belgique et de son expansion coloniale*, Bruxelles, Office de Publicité, 1954.

2) Ouvrages spéciaux.

- E.-C. de GERLACHE, *Histoire de Liège depuis César jusqu'à Maximilien de Bavière*, Bruxelles, Hayez, 1843.
- R. FORGEUR, *La Basilique Saint-Martin*, dans *Feuilles Archéologiques de la Société Royale du Vieux Liège*, Liège, 1956.
- Th. GOBERT, s. v°, *Saint Martin*, dans *Les Rues de Liège*, Tome IV, p. 101-102, Liège, 1926.
- M. HEINS, *Les étapes de l'histoire sociale de la Belgique (Bruxelles, Anvers, Gand, Liège)*, Bruxelles, Weissenbruch, 1895.
- J. HOYOUN, *L'affaire de la porte Saint-Martin*, dans *Chronique Archéologique du Pays de Liège*, tome XXXII, Liège, 1941.
- G. KURTH, *La cité de Liège au Moyen Age*, Bruxelles, 1910.
- G. KURTH, *Henri de Dinant et la démocratie liégeoise*, dans *Mémoires du Bulletin de l'Académie Royale de Belgique*, Bruxelles, 1908.
- G. KURTH, *L'entrée du parti populaire au conseil communal de Liège en 1303*, dans *Bulletin de l'Institut Archéologique Liégeois*, tome XXXVI, Liège, 1906.
- J. LEJEUNE, *Histoire de Liège*, Liège, Editions « Le Grand Liège », 1949.
- F. MAGNETTE, *Précis d'histoire liégeoise*, Liège, Vaillant-Carmanne, 1923.
- H. PIRENNE, *Sur la condition sociale de Henri de Dinant*, dans *Bulletin de l'Académie Royale de Belgique*, Bruxelles, 1908.
- Fr. VERCAUTEREN, *Luttes sociales à Liège (XIII-XIV^e s.)*, Bruxelles, Renaissance du Livre, 1943.

3) Manuels.

- G. GUYOT de MISHAEGEN, *Histoire de Belgique*, Namur, Wesmael-Charlier, 1953.
- L. GOTHIER, *Histoire Universelle y compris l'histoire de Belgique*, Tome I, Liège, Dessain, 1963.

- L. GOTHIER et G. MOREAU, *Histoire Générale*, Tome II, Liège, Dessain, 1963.
- H. DORCHY et G. GYSELS, *Moyen Age et Temps Modernes*, Liège, Sciences et Lettres, 1962.
- F. HAYT, *De l'empire romain au XVII^e siècle*, Namur, Wesmael-Charlier, 1962.

4) Recueils divers.

- VERNIERS, QUICKE et BONENFANT, *Lectures Historiques*, Tome I. — *Des origines à la mort de Charles le Téméraire*, Bruxelles, De Boeck, 1937.
- M. MOLLAT et R. VAN SANTBERGEN, *Le Moyen Age*, « Recueils de Textes d'histoire » publiés sous la direction de L. GOTHIER et A. TROUX, Liège, H. Dessain, 1961.

b) Matériel didactique.

1) *Carte : Les principautés belges au XI^e s.* (Coll. QUICKE, Namur, Wesmael-Charlier).

2) *Diapositives* (réalisées à partir de deux manuels).

- Plan de la ville de Liège au XVI^e (dans GOTHIER et MOREAU, H. G., p. 62).
- Gros plan de la partie de la ville comprise entre la place du Marché et la basilique Saint-Martin (ibid.).
- La Basilique Saint-Martin à l'époque actuelle (photo acquise à un kiosque).
- La Basilique Saint-Martin au Moyen Age (Cfr. HAYT, p. 166).

c) Méthode.

1) *Point de départ.*

- Le Plan de Liège au XVI^e siècle.
- Examen du plan.
- Identification des principaux édifices.
- Comparaison avec Liège d'aujourd'hui.

But de cette première partie :

- intéresser les élèves;
- permettre aux élèves de s'orienter sur le plan.

Au cours de cette partie de la leçon, on attirera plus particulièrement l'attention des élèves sur la portion de la ville comprise entre la Place du Marché et la Basilique Saint-Martin, on en viendra ainsi à parler du centre d'intérêt : La Basilique Saint-Martin.

Tous les élèves connaissent cet édifice religieux et le nom de l'événement qui y est attaché : on leur racontera l'histoire du bâtiment très brièvement en remontant dans le temps. La construction actuelle date du XVI^e siècle, mais elle fut élevée sur l'emplacement de l'ancien sanctuaire datant du X^e siècle. C'est cet édifice qui fut incendié lors du Mal Saint-Martin.

2) Leçon proprement dite. Le Mal Saint-Martin (1312).

Texte : *Chronique de J. de Hocsem, d'après J. HOYOUX, op. cit.*

« A Liège, les Grands voyaient avec impatience et colère, le Mambour soutenir les Petits qu'ils ne pouvaient écraser comme ils l'avaient fait si souvent autrefois. Ils font un accord avec le comte de Looz, des chevaliers et des patriciens de Huy, pour reprendre l'avantage. La nuit du jeudi au vendredi 4 août, s'étant rassemblés sur le marché, ils mettent le feu aux échoppes... le peuple qui s'en aperçoit, court aux armes et... le prévôt et ses hommes... quelques chanoines et leurs domestiques se groupent aux chandelles dans l'Eglise Saint-Lambert, puis font ouvrir les portes et volent au secours du peuple... Mais les Grands, se défiant de la foule qui augmente toujours... replient leur troupe vers l'église Saint-Martin, endroit plus fort. A la hauteur de l'église Sainte-Croix, ils mettent hors de combat, dans une brusque contre-attaque, le prévôt qui les suivait. Et en même temps qu'ils montent, la foule le suit insensiblement, fuyant chaque fois que les Grands se retournent. Et comme ceux-ci arrivaient près de l'Eglise Saint-Martin, des gens de Vottem en armes, viennent renforcer les bandes populaires et des mineurs des fosses à houille s'attroupent dans le petit chemin qui, longeant le mur, conduit de la porte Sainte-Marguerite à l'Eglise. Les Grands se voyant entourés de partout, désespérés, se rendent compte qu'il n'y a plus moyen de résister à une telle foule, se jettent dans l'église... Le peuple alors, en proie à une rage folle, amoncelle contre l'église quantité de matériaux et la brûle, elle et ses occupants. »

A l'aide de ce texte, on pourra

- prendre connaissance des péripéties de « l'affaire » et suivre le déroulement de l'émeute sur le plan de la ville;
- faire découvrir la cause principale du Mal Saint-Martin : l'antagonisme entre les « Grands » et les « Petits », ensuite, on tentera de remonter aux sources de cette opposition.

N. B. — On prendra évidemment soin de bien délimiter le sens des termes « Grands » et « Petits », en se basant sur les connaissances acquises par les élèves au cours des leçons antérieures.

- dénombrer les forces en présence

- | | |
|----------------|--|
| — d'une part | — Les Grands de la ville de Liège; |
| | — les nobles hesbignons; |
| | — les patriciens de Huy. |
| — d'autre part | — les Petits; |
| | — les Chanoines de Saint-Lambert; |
| | — les gens des faubourgs (Vottem, etc...). |

Ce dénombrement des forces permettra de faire découvrir aux élèves la nature de cette révolution, quand même plus démocratique que

celles qui amenèrent l'octroi de la Grande Charte et de la Joyeuse Entrée.

En conclusion de cette partie de la leçon, on présentera aux élèves, les Extraits suivants de la *Paix d'Angleur* (1313) que l'on fera analyser :

« ... des biens qu'une partie a pris sur l'autre, nous disons et ordonnons que tous les biens qui sont demeurés saufs soient rendus à ceux à qui ils sont, de ceux qui les ont »

« ... et ceux qui reviendront à la ville ne seront point du conseil de la ville, s'ils ne veulent être de métier... »

« ... nous disons que ceux qui ont été hors de Liège, et à qui on a ôté leur bourgeoisie... reviendront à Liège... et seront bourgeois comme devant. »

NOTE. — Normalement, la leçon peut s'arrêter ici, mais si le cours a été centré depuis le début de l'année sur l'histoire et les institutions de la Principauté de Liège, il est possible de voir moins curieusement l'épisode du Mal Saint-Martin afin d'étudier *La Paix de Fexhe* qui peut ainsi figurer dans le cadre de la même heure de cours (de durée normale) que les luttes sociales qui l'ont, en quelque sorte, amenée.

Texte : Extraits de *La Paix de Fexhe*.

« A tous ceux qui ces présentes lettres liront et entendront, nous, Adolphe, évêque de Liège...

— pour nous et nos successeurs, avons ensemble, par commun accord, ordonné et ordonnons que toutes les franchises et les anciens usages des bonnes villes et de tout le pays de Liège soient dorénavant maintenus et gardés;

— et que chacun soit mené et traité par loi et jugement des échevins...;

— à leur entrée en charge, tous nos officiers temporels... feront le serment de mener chacun par loi et jugement. Et s'ils font le contraire... ils seront tenus de rendre hommage. S'ils récidivent, ils seront punis suivant la gravité de leur faute;

— Si, dans les quinze jours, nous, évêque de Liège, nous ne donnons pas satisfaction aux plaintes qui nous sont adressées, notre chapitre doit sans délai nous requérir de faire redresser les torts dans la quinzaine suivante et si nous ne faisons pas droit à la demande du chapitre... ledit chapitre doit être et sera contre nous avec le pays... et mandera sans délai à tous les juges qu'ils cessent de juger...

— dans le cas où la loi et les coutumes seront estimées « trop larges ou trop raides ou trop étroites », elles devront être modifiées par le « Sens du Pays »;

— nous et nos successeurs, promettons par nos serments que nous garderons et maintiendrons perpétuellement cette ordonnance.»

3) Synthèses.

Les luttes sociales à Liège.

Au XIII^e siècle, les artisans des villes s'unirent pour lutter contre l'oppression des riches marchands.

Au début du XIV^e siècle, après des années de luttes, les métiers obtiennent deux documents très importants :

- la paix d'Angleur qui consacre la prépondérance politique des métiers (pour faire partie du conseil de la ville, il faut être inscrit dans un métier);
- la paix de Fexhe qui :
 - maintient les libertés obtenues;
 - garantit la liberté individuelle et une bonne justice;
 - accorde un recours contre les abus du prince : la grève des tribunaux;
 - institue le Chapitre en juge suprême dans tous les litiges;
 - reconnaît au *Sens du Pays* des pouvoirs très étendus.

4) Vocabulaire.

- Sens du Pays;
- mambour;
- patriciens;
- prévôt;
- maieur.

5) Application pratique.

Comparez les stipulations de la Paix de Fexhe, d'une part, à la Grande Charte, d'autre part à la Joyeuse Entrée de Brabant.

Voyez ce qu'elles ont en commun.

Voyez en quoi elles diffèrent.

6) Questionnaire de révision de la leçon.

- a) Résumez brièvement « l'affaire de la Porte Saint-Martin » ?
- b) A votre avis, quelle est la clause essentielle de la Paix d'Angleur ? Expliquez pourquoi ?
- c) A l'aide du texte, déterminez l'importance de la paix de Fexhe :
 - pour les « Grands »;
 - pour les « Petits »;
 - pour le clergé (chanoine);
 - pour le Prince-Evêque.

7) Questions d'examen.

- a) D'après le texte, résumez les principales clauses de la Paix de Fexhe.
- b) Comparez la Paix de Fexhe et la Joyeuse Entrée (textes en main).
- c) Comparez la Paix de Fexhe et la Grande Charte (textes en main).

8) Coordination.

a) Avec le cours de géographie.

L'expansion d'une ville, les travaux d'aménagement du milieu urbain. Comparez le plan de Liège ancienne à celui de Liège d'aujourd'hui. Superposez-les.

NOTE. — Pour retracer l'évolution de la ville en superposant les plans de diverses époques, il est intéressant d'utiliser un matériau nouveau : l'**Azopal** fabriqué par « *La Société Belge de l'Azote et des Produits Chimiques du Marly* », rue de Renory, 501, Angleur (Liège).

L'**Azopal** se présente sous la forme de plaques de matière synthétique transparente sur lesquelles il est possible d'écrire ou de dessiner; une fois réalisées, ces plaques sont superposables et permettent d'obtenir une vue d'ensemble de la croissance d'une ville, par exemple.

b) Avec le cours d'initiation artistique (activités complémentaires).

Etude des différentes parties de la Basilique au point de vue du style. Pour ce travail, on peut se servir de l'opuscule de R. Forgeur et d'une série de photos que l'on obtiendra facilement dans les kiosques ou dans les grands magasins de la ville de Liège.

Jean-Claude PASQUE.

LES CAUSES DE LA REVOLUTION FRANÇAISE.

CLASSE DE CINQUIEME DES HUMANITES.

PREAMBULE.

Le choix du sujet s'explique en partie par des raisons de goût personnel mais aussi parce qu'on nous a suggéré une manière nouvelle et intéressante de le traiter. Par l'étude de quelques extraits des *Cahiers de doléances*, nous avons voulu mettre les élèves en présence des revendications d'une population dont elles ont déjà étudié les conditions de vie. Nous espérons qu'elles trouveront elles-mêmes les causes de la Révolution, en découvrant le grief formulé dans chaque texte, à la lumière de ce qu'elles connaissent déjà de l'Ancien Régime, et feront ainsi un peu œuvre d'historien.

Le choix des textes a été guidé par le souci de mettre en scène toutes les classes sociales, de poser des problèmes d'ordre économique, social et politique, et de présenter les revendications principales à savoir celles qui feront l'objet d'une réponse que les élèves étudieront dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen et dans la première Constitution française. Nous préparons ainsi les futures leçons.

Enfin nous avons voulu montrer, par la carte surtout, que le mouvement révolutionnaire du 18^e siècle n'est pas un phénomène isolé et particulier à la France, mais bien un phénomène généralisé.

BIBLIOGRAPHIE.

Ouvrages généraux.

- PALMER R. R., *The age of the Democratic Revolution. A political history of Europe and America 1760-1800*, Princeton, University Press., 2 vol., 1959-1964.
- GODECHOT Jacques, *Les Révolutions 1770-1799*, Paris, Presses universitaires de France, collection « Nouvelle Clio », L'histoire et ses problèmes, 1965.
- FUGIER André, *La Révolution française et l'empire napoléonien*, dans « Histoire des relations internationales », tome quatrième, Paris, Hachette, 1954.

Ouvrages spéciaux.

GOUBERT Pierre et DENIS Michel, 1789. *Les Français ont la parole, Cahiers de doléances des Etats-Généraux*, Paris, Julliard, coll. « Archives », 1964.

- VOILLIARD Odette, CABOURDIN Guy, DREYFUS François-G., MARX Roland, *Documents d'histoire contemporaine*, tome I : 1776-1850, Paris, Armand Colin, collection U, série « Histoire contemporaine », 1964.
- GODECHOT Jacques, *La pensée révolutionnaire en France et en Europe, 1780-1799*, Paris, Armand Colin, collection U, série « Idées politiques », 1964.
- CHAULANGES M., MANRY A.-G. et SEVE R., *Textes historiques 1789-1799. L'époque de la Révolution*, Charleroi, Librairie Delagrave, collection M. Chaulanges, 1959.
- SOBOUL Albert, *Précis d'histoire de la Révolution française*, Paris, Editions sociales, 1962.
- MALLET DU PAN M., *Considérations sur la nature de la révolution de France et sur les causes qui en prolongent la durée*, Londres, Bruxelles, 1793.
- FURET François et RICHET Denis, *La Révolution*, Hachette, coll. « Réalités », 2 vol., Paris, 1965.

MATERIEL DIDACTIQUE.

- Une carte murale réalisée pour la circonstance par une élève : Le monde révolutionnaire.
- Documents visuels extraits de FURET François et RICHET Denis, *op. cit.*

METHODE ET DEROULEMENT DE LA LEÇON.

A. Rappel des dernières leçons.

- Révolution américaine : séparatiste et progressiste.
- Révolution brabançonne : nationale et réactionnaire.
- Révolution liégeoise : libérale et progressiste.

B. Phénomène généralisé.

- Examen de la carte : Amérique et plusieurs pays d'Europe.

C. Situation en France.

Rappel de la crise économique.

des propositions de solutions, notamment la convocation des Etats Généraux.

Exposé des circonstances dans lesquelles ont été rédigés les cahiers de doléances et des élections des députés aux Etats Généraux.

Textes et documents.

1. « Il serait à souhaiter que quelques droits de seigneurs fussent abolis. Ils regardent leurs fermiers qui font valoir leurs biens comme de vrais valets, le laboureur qui les nourrit comme un esclave; si un journalier à leur service succombe sous le faix, ils en sont moins touchés que d'un de leurs chevaux qui périt dans l'écurie. Il est incompréhensible de connaître le mépris de la noblesse pour la

roture. » (Extrait du cahier de la paroisse de Gastines, cité dans GOUBERT P. et DENIS M., *op. cit.*, p. 34).

Faire rappeler les droits seigneuriaux et les raisons de l'opposition entre seigneurs et paysans.

2. Gravure intitulée « Ça n'durra pas toujours », publiée dans FURET et RICHET, *op. cit.*, p. 40.

*Les seigneurs sont les nobles laïcs et les membres du haut clergé.
Un paysan est accablé d'une charge très lourde représentant les
impôts et les droits seigneuriaux pesant sur lui.*

3. « Il serait aussi bien à propos que les députés du tiers état fussent choisis parmi les habitants de la campagne plutôt que parmi ces bourgeois des villes sans connaissance, qui ne tendent qu'aux exemptions au préjudice du public et qui se croient en droit de marcher sur les traces des nobles... » (Extrait du cahier de la paroisse de Gastines, cité dans GOUBERT P. et DENIS M., *op. cit.*, p. 34).

Quelle est la classe qui formule cette revendication ? Pourquoi ?
Rappel de la composition des Etats Généraux.

4. « Que les routes ne soient plus à l'avenir aussi multipliées, et construites d'une aussi grande largeur, leur multiplication étant un nouvel impôt qui pèse sur les peuples... » (Extrait du cahier de Simorre (Gers), cité dans GOUBERT P. et DENIS M., *op. cit.*, p. 130). C'est une revendication du tiers état. On constate qu'il est contre le progrès, mais pour une raison sociale et économique : eux seuls doivent payer l'impôt, inégalité devant l'impôt. Ici intervient la question importante de l'éducation du monde du travail.
5. « Que, pour détruire dans les provinces une source féconde de crimes et de désordres publics, il soit rendu une loi générale qui interdise dans toute la France les assemblées illicites des compagnons... » (Extrait du cahier du tiers état de la ville de Nîmes, cité dans GOUBERT P. et DENIS M., *op. cit.*, p. 234).

De quelle fraction du tiers état s'agit-il ?

Opposition entre bourgeois et ouvriers. Pour quelle raison les bourgeois veulent-ils interdire les assemblées de compagnons ? Les ouvriers riposteront au nom de la liberté. Comparaison entre « liberté » dans le sens où on la revendique en 1789 et « libertés » généralement employé au pluriel, mot qu'on trouve associé au mot « privilèges » dans les textes, et qui alors a un sens plus restreint, puisque il exclut une catégorie de gens.

6. Tableau de Boilly (1787) représentant une famille bourgeoise, les Gohin, armateurs de Rouen, reproduit dans FURET et RICHET, *op. cit.*, p. 35.

Faire décrire les costumes, l'habitation, les occupations.

Conclusion : ils sont riches, mais est-ce pour les mêmes raisons que la noblesse ?

7. Gravure intitulée « La belle négociante » publiée dans FURET et RICHET, *op. cit.*, p. 37, n° 3.

Aspect largement international du commerce.

8. Gravure représentant Le Creusot : la verrerie, publiée dans FURET et RICHET, *op. cit.*, p. 36, n° 2.

Manufacture fondée en 1781, qui possédait plus de mille ouvriers à la veille de la Révolution. Elle comprend une verrerie, une usine sidérurgique, plusieurs hauts fourneaux.

Conclusion : c'est par le commerce et l'industrie que la bourgeoisie s'enrichit, et elle veut en rester seule bénéficiaire. (cfr. les textes 5 et 10).

9. « *Depuis la liberté du commerce avec l'Angleterre, toutes les manufactures du Royaume sont tombées.* » (Extrait du cahier de Salmonville-la-Rivière, cité dans GOUBERT P. et DENIS M., *op. cit.*, p. 131).

Rappel du Traité avec l'Angleterre. A quelle politique s'oppose celle-ci ? Pourquoi les manufactures sont-elles tombées ? Qui écrit cette revendication ?

10. « *L'indigence à laquelle est réduite l'ouvrier ne provient que de la dureté du marchand bonnetier... Les ouvriers bonnetiers dans le plus cruel ennui, voyent la méchanceté des marchands qui leur diminuaient le prix de leurs ouvrages et certains qu'ils ont augmenté leurs marchandises à leurs propres clients, que le prix des laines a baissé en toutes qualités de 5 à 6 sols.* » (Extrait du cahier des ouvriers bonnetiers de la ville d'Orléans, cité dans GOUBERT P. et DENIS M., *op. cit.*, p. 233).

Revendication ouvrière contre les marchands.

La triple augmentation du bénéfice des marchands peut être expliquée par un schéma :

« diminuaient le prix de leurs ouvrages » :	—, pour les marchands +
« augmentent leurs marchandises... »	+, pour les marchands +
« le prix des laines a baissé »	—, pour les marchands +

11. Gravures représentant une manufacture de glaces et un atelier de ferblantier, reproduites dans FURET et RICHET, *op. cit.*, p. 39, n°s 1 et 2.

12. « *Qu'il soit défendu de mettre en usage les machines nouvellement inventées pour filer le coton, et que leur action soit supprimée ou interdite. Une telle découverte mérite bien, de la part du gouvernement, une récompense à l'artiste qui l'a inventée; mais la mécanique, quoique curieuse et utile en certain cas, doit être mise au nombre des choses purement curieuses. Il est bon cependant d'en conserver un modèle pour s'en servir au besoin, et dans le cas seulement où les fileuses ne pourraient pas suffire à un débit extraordinaire de cette espèce de marchandises, et uniquement pendant le temps d'un pareil débit. Ce sont les bras qu'il faut occuper, et le travail doit fournir à chaque individu une subsistance honnête. Autrement, l'inaction produit quantité d'abus...* » (Extrait du cahier de Salmonville-la-Rivière, cité dans GOUBERT P. et DENIS M., *op. cit.*, p. 129).

Les ouvriers sont contre les machines, donc contre le progrès, comme les paysans, voir le texte 4. Il s'agit encore une fois d'un problème social et économique, et d'un problème d'éducation du monde du travail. Remarquer dans ce texte que les ouvriers n'ont aucun mépris pour la nouveauté et reconnaissent qu'elle peut avoir une utilité.

13. « *... Les lettres de cachet sont l'effet le plus immédiat du pouvoir despotique. C'est un abus de l'autorité qui jette le trouble dans l'ordre social, sans en réparer les maux. Il est cependant des cas où les lettres de cachet tendent à prévenir les crimes et à purger la société des membres qui en dérangent l'harmonie et à renfermer dans le secret des familles les traces de leur inconduite...* » (Extrait du cahier de Beaumont-le-Roger, cité dans GOUBERT P. et DENIS M., *op. cit.*, p. 204).

Protestation contre l'arbitraire royal. Pour la première fois dans cette leçon nous voyons intervenir les nobles. Tout le monde attaque l'autorité despotique du roi; les nobles n'ont que cette revendication-là à formuler.

14. Reproduction d'un tableau de Moreau Lejeune représentant une dame du palais de la reine, dans FURET et RICHEL, *op. cit.*, p. 24, n° 1.

Rappel des privilèges des nobles.

15. Gravure représentant le manoir de la Perrine dans la Sarthe, dans FURET et RICHEL, *op. cit.*, p. 30.

Rappeler qu'il existe une petite noblesse de campagne, appauvrie, qui s'accroche à son passé féodal.

16. Gravure représentant l'Hôtel de Villeroy, rue de Varennes, Faubourg Saint-Germain, dans FURET et RICHEL *op. cit.*, p. 27.

Les nobles qui ont voulu échapper à l'appauvrissement de leur classe, sont allés vivre dans l'entourage du roi, à Versailles ou dans des hôtels luxueux comme celui-ci.

17. *« C'est une chose bien affligeante qu'un évêque, dont il n'est pas sans exemple que la science soit médiocre, qui peut être jeune, sans expérience et quelquefois peu dévôt, change tout ce qu'il veut, sans consulter son clergé, et que ce clergé soit condamné à obéir aveuglément à la volonté d'un seul homme... Les biens des églises étaient autrefois partagés en trois lots : celui des évêques... celui des pauvres et celui de l'entretien des temps. Les évêques ont pris le gros lot... et ont entre leurs mains les deux autres... »* (Extrait du cahier de Reynaud, curé de Vaux-et-Champs, cité dans GOUBERT P. et DENIS M., *op. cit.*, p. 167).

Revendication du bas clergé (curé).

Celui-ci fait partie du Tiers état.

Opposition entre le bas clergé et le haut clergé.

Le bas clergé veut participer à la richesse du haut clergé.

18. *« Toute nation est composée de deux catégories de gens : pour l'une des deux, une ou plusieurs personnes doivent exercer sur le peuple un pouvoir d'origine divine, soutenu par l'Eglise, qui est sous sa protection ; ces principes-là s'expriment par la formule : Eglise et Etat.*

» A cette catégorie s'oppose celle qui admet un nouveau système, c'est-à-dire un gouvernement émanant du libre consentement de ceux qui lui sont soumis, et qui maintient que toutes les personnes qui y prennent part sont responsables de leurs actes. Ces principes s'expriment par la formule : souveraineté populaire ou démocratique. » (G. K. Van Hogendorp, Rotterdam, 1791, cité dans PALMER R. R., *op. cit.*, p. 2).

Après avoir fait parler toutes les classes sociales, après avoir envisagé des problèmes d'ordre économique et social, nous terminons par la question politique. Nous voyons s'affronter deux tendances très différentes : le pouvoir absolu de droit divin et la souveraineté nationale. A quelle tendance appartient l'Ancien régime ? et notre régime actuel ? Selon quel principe, les révolutionnaires du 18^e siècle revendiquent-ils la souveraineté nationale ? Liberté.

Conclusions.

- Caractère libéral et progressiste de la révolution française du moins dans les causes telles qu'elles sont formulées dans les cahiers de doléances.
- Rapprochement avec les idées des philosophes français du 18^e s.
- Comparaison avec les autres révolutions étudiées.

PLAN AU TABLEAU.

A. Mouvement révolutionnaire généralisé : Europe et Amérique.

B. Situation en France.

1. Revendications générales du Tiers état :

- impôt;
- égalité;
- liberté;
- participation à la vie politique.

2. Divergences à l'intérieur à la vie politique :

- paysans contre villes;
- ouvriers contre patrons.

3. Revendications de la noblesse :

- contre l'arbitraire royal;
- contre l'impôt.

4. Revendications du clergé :

- haut clergé contre l'impôt;
- bas clergé veut participer à la richesse du haut clergé.

5. Conclusions :

- revendications économiques : travail, impôt;
- revendications sociales : égalité;
- revendications politiques : liberté, souveraineté nationale;
- révolution de caractère libéral.

LEXIQUE.

doléance;
journalier;
roture;
exemption;
préjudice;
illicite;
compagnon;
manufacture;
indigence;
lettre de cachet;
démocratie.

QUESTIONNAIRE DE REVISION.

- Quelles sont les revendications de chaque ordre ?
- Quelles sont les revendications économiques ?
politiques ?
sociales ?

- Montrez les divergences d'intérêts au sein du tiers état ?
- Montrez les divergences d'intérêts au sein du clergé.
- Qu'appelle-t-on souveraineté nationale ?

QUESTIONNAIRE D'EXAMEN⁽¹⁾.

1. « Nous disons que le premier ordre du royaume offre au premier coup d'œil des richesses extraordinaires presque toujours employées à des dépenses d'ostentation, qui peuvent tout à la fois suffire à l'acquit des dettes à l'Etat et à leur honnête entretien. Pour poursuivre ce but, il faut réduire tout le haut clergé au tiers de leur revenu fixé par les baux à ferme de leurs fruits décimaux, et tout le bas clergé régulier et séculier, à 1500 livres de pension, ce qui continuera d'être exécuté jusqu'à l'entier acquit des dettes de l'Etat. » (Extrait du cahier de Le Burgaud (Haute-Garonne), cité dans GOUBERT P. et DENIS M., *op. cit.*, p. 158).

1. Quelle était la situation du clergé :
 - a) par rapport aux autres ordres;
 - b) vis-à-vis de l'Etat ?
2. Pourquoi établit-on dans le texte une différence entre haut clergé et bas clergé ?
3. Quelle était la situation de l'Etat ? Pourquoi ?
4. Quand et comment la situation décrite ici trouvera-t-elle une solution ?

2. « Le temps est arrivé, Sire, de poser les bases d'une juste répartition de l'impôt entre tous les citoyens. Cette justice, si longtemps méconnue, a enfin dissipé le nuage dont la couvraient depuis tant de siècles, les préjugés, les prétentions, les intérêts. Elle est apparue à nos regards au sein de nos malheurs comme notre ressource; et au milieu de la fermentation qui agite et qui divise tous les esprits, elle les a tous ralliés autour d'elle. Oui, Sire, tous vos sujets, de tout état et de tout rang, rendent maintenant hommage à cette grande vérité, que l'égalité proportionnelle doit être la loi des contributions. Ils reconnaissent unanimement que toutes les propriétés doivent concourir également au maintien de la puissance publique qui les protège et les défend toutes et que le soulagement des uns opérant nécessairement la surcharge des autres, il est contraire et aux principes de l'équité et aux sentiments de l'humanité d'aggraver le fardeau des plus pauvres pour alléger la charge des plus riches. » (Extrait du cahier des Trois Ordres du bailliage de Langes, cité dans GOUBERT P. et DENIS M., *op. cit.*, p. 140).

1. Quel est le problème soulevé dans ce document ? Quelle solution en est attendue ?
2. L'idée d'une juste répartition de l'impôt est-elle neuve ?
3. La notion de juste répartition de l'impôt a-t-elle vraiment rallié tous les esprits autour d'elle ? Aux intérêts de qui s'est-elle tournée ?

(1) Expliquer aux élèves les mots inconnus des textes.

4. Le projet présenté ici s'est-il réalisé au cours de la Révolution ?

COORDINATION.

- Avec le cours de français : étude des auteurs qui ont formulé les idées qui sont à la base du mouvement révolutionnaire.
- Avec le cours de morale : problèmes de la liberté;
de l'égalité;
de la justice...

Claudine ROCHETTE-GOCHE.

**HISTORIENS BELGES
EN REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE ALLEMANDE.**

QUELQUES IMPRESSIONS DE VOYAGE.

*« Notre mot d'ordre
Est l'anéantissement
du Nazisme.
Et de ses racines
Notre but
Est l'édification
D'un monde nouveau
De paix
Et de liberté. »*

Serment de Buchenwald.

Malgré la douleur et l'émotion que j'ai ressenties, je ne regrette pas ma visite au camp de Buchenwald.

Jamais plus, je n'admettrai qu'on dise en ma présence : « le peuple allemand ne savait pas ».

Lorsqu'on a parcouru la route de Weimar à Buchenwald, on sait que c'est faux.

Pour les quatre historiens belges qui, en fin mars 1967, ont été reçus en R.D.A., il est apparu très clairement que le gouvernement de cet Etat mettait tout en œuvre pour que ce Serment devienne réalité pour la jeune génération.

Mais dans ce pays où, en 1945, plus de 80% des enseignants ont été éliminés parce qu'ils avaient appartenu au parti nazi, il semble bien que le problème de l'éducation, de l'enseignement ait été, au cours des vingt dernières années, un véritable tour de force.

Quels sont dès lors les moyens employés, quelles sont les possibilités, quels sont les obstacles pour le réaliser ?

Certes, du jardin d'enfants à l'Université, la nouvelle génération est mise en face de Buchenwald et des horreurs du régime nazi afin que se réalise l'essentiel : la prise de conscience.

Qu'il s'agisse d'enseignement, et plus spécialement de l'enseignement de l'histoire, d'éducation civique de la jeunesse, de formation des enseignants et de leur perfectionnement permanent auquel une importance capitale est accordée, de l'édification de la nation tout entière par les musées et les manifestations culturelles, tout est employé pour extirper le nazisme jusqu'à la racine. Et nous ne pouvons que nous en réjouir.

Mais... car il y a un mais.

L'anti-fascisme est étroitement lié non pas au développement de l'esprit critique, au libre-examen, mais au désir d'inculquer « une ligne » à suivre, la ligne marxiste-léniniste.

Bien sûr, parmi les personnalités dirigeantes très remarquables du monde de l'éducation nationale, nous avons rencontré une très grande ouverture d'esprit, un souci réel de comprendre notre préoccupation; mais il s'agit d'une élite. Ces anti-fascistes-là, qui ont vécu le nazisme, la guerre, la défaite, se sont forgé eux-mêmes, librement une opinion, par opposition à un régime de terreur et de despotisme.

Mais cette tournure d'esprit, nous ne l'avons plus trouvée chez les plus jeunes, pour qui rien d'autre ne peut exister que le chemin, encore une fois, tout tracé.

Dès lors, on peut avoir des craintes et se poser des questions. Dans un pays marqué par deux siècles d'obéissance militaire, conditionné par quinze ans de propagande nazie, humilié par deux défaites, un nouvel endoctrinement n'est-il pas dangereux ?

La jeunesse allemande de la R.D.A. reçoit-elle la formation voulue pour résister à une nouvelle tentative toujours possible d'anéantissement de la personne humaine ?

Cependant, malgré nos appréhensions, nous pouvons dire que les réalisations positives, dans ce pays pauvre, détruit par la guerre, forcent l'admiration.

Et en tout premier lieu, il faut parler des musées et surtout du MUSEUM FÜR DEUTSCHE GESCHICHTE. Que l'on est loin de l'entassement d'objets, même remarquables, qui apparaissent trop souvent comme les dépouilles d'un passé mort. Ici, c'est la reconstitution scientifique d'un passé toujours vivant.

Tous les éléments recueillis s'enchaînent, s'emboîtent pour dérouler sous nos yeux la réalité vécue, non par quelques-uns, mais par tout un peuple.

Cet effort remarquable n'a pu se réaliser que grâce à la collaboration active de tous les professionnels de l'histoire.

Notre admiration est allée également au soin donné à la formation permanente des enseignants.

La maison de l'enseignant à Berlin est un véritable « palais ». Rien n'est trop beau pour la culture. C'est ici, dans un très agréable confort que les professeurs viennent lors de leurs loisirs, de leurs vacances, suivre des cours de perfectionnement et de recyclage, indispensables dans notre monde en mutation rapide et constante. Tout est mis en œuvre pour aider les enseignants, car leur formation reste un souci majeur de tous les instants. En effet, en 1945, il a fallu partir de quasi-rien; et les leçons auxquelles nous avons assisté nous ont prouvé que le chemin à parcourir pour doter le pays d'un personnel d'élite, pour atteindre les buts proposés, est encore long et ardu. Ces buts sont essentiellement :

1. Enseignement pour tous;
2. Education permanente;
3. Liquidation des séquelles d'un douloureux passé.

Si nous avons constaté que tout est mis en œuvre pour atteindre ces objectifs, que des résultats très substantiels ont été obtenus pour les deux premiers, il est malaisé d'établir ces résultats en ce qui concerne le troisième. Et une des très grandes qualités de nos hôtes est de ne pas cacher les aléas de la tâche entreprise pour lutter contre les idées de militarisme, d'impérialisme, de nazisme.

Le milieu familial, le proche passé, les difficultés matérielles — malgré de très nettes améliorations — la position vis-à-vis de la R.F.A. où la vie semble tellement plus facile : tout cela dresse des embûches sur la route qui mène aux buts.

De quels instruments les enseignants disposent-ils pour faire face à leur tâche ?

Dans des classes surchargées, les professeurs disposent de peu de moyens didactiques modernes, mais uniquement de manuels et de recueils de textes identiques pour toute l'étendue du pays, destinés aux élèves ou spécialement réservés aux professeurs. Que peut-on en dire ?⁽¹⁾

Les ouvrages d'enseignement de l'histoire maintiennent le cadre chronologique traditionnel.

Le désir de donner une formation historique et aussi politique suivant une ligne idéologique bien déterminée, la ligne marxiste-léniniste, est non seulement avoué, mais proclamé.

L'iconographie est en général pauvre et d'une authenticité fort contestable en ce qui concerne les classes inférieures (5^e - 6^e - 7^e).

Une très nette amélioration est à signaler pour les classes supérieures (8^e à 12^e).

(1) En annexe, bibliographie des ouvrages analysés.

Les textes authentiques sont exclusivement d'auteurs marxistes : Marx, Engels, Lénine principalement.

Ces critiques émises, voyons le côté positif :

- abandon de l'histoire politique événementielle qui se borne à dérouler des faits peu ou pas expliqués;
- tentative d'explication simple, mais fort probante des phénomènes économique-sociaux et de leurs conséquences politiques et culturelles;
- tentative de « déconditionnement » en faveur de la paix et de l'égalité des peuples;
- tentative d'extirper le nazisme criminel envers le monde et envers le peuple allemand au moyen d'explications intelligentes et d'arguments percutants.

Je pense qu'il n'est pas inutile de faire ici un parallèle entre la présentation à la jeunesse allemande du passé récent de leur pays en R.F.A. et en R.D.A.; pour l'Europe naissante, c'est un problème très important que de savoir comment le peuple allemand se pose vis-à-vis des atrocités d'un régime qu'il a porté au pouvoir; en accepte-t-il la responsabilité partielle, totale; rejette-t-il cette responsabilité ? En R.F.A.⁽¹⁾, les manuels scolaires s'en tiennent surtout à l'histoire politique, événementielle. Officiellement, on ne sert aucune idéologie; mais tout concourt à blanchir l'Allemagne nazie, à justifier le passé, non par des mensonges, mais par la réticence, de sorte que le lecteur non averti a toujours une impression de parfaite objectivité. Les crimes nazis sont minimisés ou passés sous silence. Mais on insiste longuement sur les « atrocités », les « injustices » commises contre le malheureux peuple allemand à l'issue de la deuxième guerre mondiale. En omettant toute causalité, on provoque nécessairement le nationalisme, on pousse à la revanche. Mais comme il y a des crimes qu'on ne peut vraiment pas cacher — les camps d'extermination — on affirme contre toute vraisemblance que le peuple allemand ignorait tout. Seuls Hitler et les S.S. sont coupables. Le peuple allemand est innocent. En R.D.A., on ne minimise jamais les crimes nazis. Tous ceux qui ont porté les nazis au pouvoir : les dirigeants des industries, des banques, des grandes entreprises, les junkers, l'armée sont impitoyablement dénoncés comme coupables envers l'humanité. Leur activité actuelle, la place qu'ils occupent dans tous les domaines de la vie en R.F.A. aujourd'hui encore, tout cela est étalé au grand jour. Le peuple allemand s'est laissé aveugler, conduire, entraîner, en un mot conditionner par de mauvais bergers. Il a eu tort. D'un côté, on nie la culpabilité; de l'autre, on tente de la faire admettre. Autre problème : celui de la résistance allemande. Ici aussi le langage employé dans les deux Etats est bien différent.

Or, prouver qu'il y a eu en Allemagne, sous le nazisme, une résistance, restreinte certes, mais organisée, n'est-ce pas la possibilité,

⁽¹⁾ Révision des Manuels d'histoire allemands. Rapport de la Délégation belge dans *Cahiers de Clio*, Bruxelles, 1955. n° 4, pp. 87-98.

pour le peuple allemand de se dégager partiellement de sa culpabilité ? N'est-ce pas une possibilité, pour la jeunesse allemande d'avoir, à nouveau, une certaine confiance dans l'esprit humanitaire de la génération qui l'a précédée ? En R.F.A., à part l'affaire Scholl, une résistance officielle de certains hommes d'Eglises, l'attentat de 1944 — dont on parle très longuement d'ailleurs — rien d'une résistance populaire; rien des centaines de milliers d'hommes de gauche jetés dans les camps dès la prise du pouvoir par Hitler; rien du rapprochement réalisé entre socialistes, communistes, sociaux-démocrates, catholiques, bourgeois libéraux à Paris entre le 26 septembre et le 12 novembre 1935; rien du Manifeste commun publié par ce groupe d'anti-fascistes le 26 mai 1936; rien du plan de lutte élaboré par la suite et qu'on a tenté de mettre en action; rien de la littérature illégale qui n'a cessé d'être propagée en Allemagne, par le parti communiste allemand surtout, il faut bien le dire.

Les ouvrages publiés en R.D.A. en parlent longuement; ils apportent des preuves irréfutables non seulement de l'action résistante communiste, mais encore de la résistance de tous les antifascistes — quels qu'ils soient. Certes, la résistance au régime nazi n'a jamais eu en Allemagne l'ampleur qu'elle a connue dans les pays occupés par le III^e Reich.

Néanmoins, il est difficile d'expliquer le silence qui en R.F.A. s'attache à toute résistance de gauche et, à ce sujet, il n'est guère possible de formuler que des hypothèses :

- 1) Refus d'admettre que c'est le parti communiste allemand — aujourd'hui interdit en R.F.A. — qui a pris dans la résistance au nazisme la part la plus active;
- 2) Refus d'exalter le principe même de la résistance antifasciste qui, en Allemagne, était à l'heure de Hitler, désobéissance à l'ordre établi, puis, trahison envers la patrie en guerre;
- 3) Peut-être aussi, les anciens nazis, repentis ou non, ont-ils encore en R.F.A. assez d'influence pour imposer un « certain » silence ?...

BIBLIOGRAPHIE.

A. Ouvrages destinés aux élèves.

Manuels.

<i>Lehrbuch für Geschichte der</i>	5 Klasse der Oberschule.
»	6 » »
»	7 » »
»	8 » »
»	9 » »
»	10, Teil I u. II,

Volk und Wissen, Volkseigener Verlag, Berlin, 1963-1965.

Recueils de textes.

- H. MUHLSTADT, *Der Geschichtslehrer erzählt*, Band I u. II, Volk und Wissen, Volkseigener Verlag, Berlin, 1965.
- *Quellen und Materialien für den Geschichtsunterricht*, 11 und 12 Klasse, 2 B. Volk und Wissen, Volkseigener Verlag, Berlin, 1963-1964.

Documents Iconographiques.

- *Bilder zur Geschichte des deutschen Volkes*, 1929-1960, Volk und Wissen, Volkseigener Verlag, Berlin, 1961.

B. Ouvrages destinés aux professeurs.

- H. MUHLSTADT, E. PAPE, *Unterrichtshilfen Geschichte 5 Klasse*, Volk und Wissen, Volkseigener Verlag, Berlin, 1963.
- F. OSBURG, *Tafelbilder im Geschichtsunterricht*, Volk und Wissen, Volkseigener Verlag, Berlin, 1963.
- B. STOHR, *Methodik des Geschichtsunterricht*, Volk und Wissen, Volkseigener Verlag, Berlin, 1965.
- B. STOHR, E. HANEL, J. MUTTERLOSE, H. PAUL, K. SCHOENBALL, *Unterrichtshilfen Geschichte 7 Klasse*, Volk und Wissen, Volkseigener Verlag, Berlin, 1964.

C. Travaux divers et recueils de textes.

- *Geschichte der deutschen Arbeiter Bewegung*, 5, 1933-1945, Dietz Verlag, Berlin, 1966. Institut für Marxismus-Leninismus beim Zentralkomitee der SED.
- H. LASCHIZA u. S. VIETZKE, *Deutschland und die deutsche Arbeiter-Bewegung*, 1933-1945, Dietz Verlag, Berlin, 1964.
- *Le livre brun, les criminels de guerre et nazis en Allemagne occidentale*, Editions Zeit im Bild, 1965.
- *Le livre gris, Politique d'expansion et néo-nazisme en Allemagne occidentale*, Dresde, édit. Zeit im Bild, 1967.
- W. ULBRICHT, *Zur Geschichte der deutschen Arbeiter-Bewegung*, Aus Reden und Aufsätzen, Dietz Verlag, Berlin, 1966, Institut für Marxismus-Leninismus.

Minna AJZENBERG-KARNY.

CHRONIQUE CINEMATOGRAPHIQUE

LA VIE PRIVEE D'ADOLF HITLER, *Etats-Unis, 1962.*

Réalisation : S. HEISLER.

Ce film est à la fois choquant et étrange. C'est la première fois qu'on tente de nous présenter un Hitler débarrassé de ses mythes ? Pas de bandes d'actualités, peu de camps, peu de parade, seulement l'homme vu sous un angle freudien. Ce n'est plus le Führer, c'est l' amoureux transi, voire refoulé. Ce serait là, la cause de son fantastique besoin de puissance et de destruction. Cette vue de la vie privée de celui qui est à l'origine de millions de morts le rend encore plus terrifiant. Les décors oscillent entre un certain baroque et le vérisme des films américains des années 1950. Le ton employé fait penser au son des mitrail-lades. Ce n'est plus un Hitler connu, mais ce n'est pas non plus un inconnu, car le souvenir est là pour combler les trous.

Comme G. Langlois, je dirais : « film à ranger au rayon des curiosités ».

UN HOMME DE TROP, *France, 1966.*

Réalisation : COSTA-GAVRAS. Int. M. Piccoli, C. Brasseur, J.-C. Brialy, F. Périer.

Ce film de fiction tente de nous montrer la résistance en France pendant la guerre 1940-1945. Or, il est traité comme un film policier, et de ce fait le style est mal venu. L'aventure se déroule dans le Vercors en 1943. Chargé de délivrer des résistants emprisonnés, un chef de commando s'aperçoit « qu'un homme de trop » figure dans son groupe. Est-ce un innocent ou un traître ?

Les acteurs rassemblés ici ne parviennent pas à nous faire croire qu'ils sont des résistants pendant l'occupation allemande, et bien que traitant d'un sujet d'histoire, cette réalisation n'est qu'un film d'aventures.

J'ACCUSE, *France, 1919.*

Réalisation : A. GANCE.

Ce film est un cri d'homme contre le bruit belliqueux des armures, un cri « objectif » contre le militarisme allemand. Entrepris en 1917 alors que les « poilus » se mutinaient au front, le film, dans sa première version, exprima la révolte violente et confuse des combattants.

La version de 1919 fut dénoncée comme « anti-militariste » et la nouvelle version de 1922 fut modifiée, elle se termina par le défilé de la Victoire avec Joffre, Foch et Clémenceau. Un journaliste tchèque écrivit que : « si ce film avait été réalisé avant 1914, il n'y aurait pas eu de guerre ».

En 1938, nouvelle version sonore par laquelle l'auteur entendit dénoncer la guerre qui venait.

1956. En France, version polyvisée en triptyque, insérée dans le programme du Magirama et composée avec des éléments pris dans le film de 1938 (Paris).

NAISSANCE D'UNE NATION, *Etats-Unis, 1915.*

Réalisation : D. W. GRIFFITH.

1860 dans le Sud, la guerre civile. Après la défaite du Sud, les Noirs dominent le pays. Leur leader, un mulâtre, a formé une armée, dont un sergent a violé la fille d'un riche blanc. Pour la venger, son frère fonde le « Ku Klux-Klan ».

Ce film tiré d'un roman ultra-raciste de T. Dixon, est réalisé par Griffith, fils d'un colonel sudiste ruiné par la guerre, il conserve l'esprit du roman, et montre « ces nègres assoiffés de sang ».

Des protestations violentes furent faites par les Américains Libéraux et par l'Association pour l'avancement des gens de couleur. Les manifestations de rue furent nombreuses à New York, Chicago, Boston.

Naissance d'une nation fut pour son « racisme » interdit en Europe où des « gens de couleur » combattaient dans les armées alliées. En 1921 ce fut avec de nombreuses coupures qu'il fut présenté en France et il resta interdit dans les zones d'occupation en Allemagne où les nationalistes accusaient les Sénégalais de viols et de meurtres. Le film ne fut jamais projeté en Russie ni bien entendu en U.R.S.S. Il faut ajouter que le réalisateur fut par la suite dans ses autres films très « libéral » dès qu'il n'était plus aveuglé par ses préjugés sudistes. Ce film très intéressant pourrait être montré dans un club d'histoire.

NAPOLEON I^{er}, *France, 1925-1927.*

Réalisation: A. GANCE - 1955: réédition d'une nouvelle version mais avec triple écran.

Le film débute par la « Marseillaise » chantée en chœur aux Cordeliers par Rouget de l'Isle et Danton. Puis on assiste à la fuite de Bonaparte en Corse, condamné à mort par ses compatriotes. Nous voyons alors défiler : la Convention, la Terreur, Robespierre, Marat, St-Just, Thermidor.

Moussinac juge le scénario très sévèrement: « Bonaparte pour apprentis fascistes ».

REMARQUE.

Cette chronique cinématographique traite uniquement dans ce numéro de films de fiction « genre histoire ».

Dans le prochain numéro, nous reprendrons la critique de films pouvant servir à l'enseignement de l'histoire ou du moins de films « pédagogiques ».

J. DEBACKER.

INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE

NOTES et glanures

NOUVELLES ORIENTATIONS DE RECHERCHES.

LE ROY LADURIE Emmanuel, *Histoire du climat depuis l'an mil*, Flammarion, Paris, 1967.

Le but de Monsieur Le Roy Ladurie est « d'étudier historiquement le climat pour lui-même et non plus seulement pour ses incidences humaines ». L'auteur critique l'anthropocentrisme, la cyclomanie ou la méfiance de ses devanciers et de ses contemporains et défend la possibilité de faire une histoire scientifique du climat : « il peut y avoir aussi, pour la période dite historique et couverte par les documents écrits, une histoire physique et une histoire humaine... En somme, deux secteurs de la science, d'inégale importance, mais desservis par les mêmes méthodes, et tous deux concernés par le métier d'historien, avec ses règles traditionnelles (exploitation rigoureuse du document) et ses normes nouvelles (l'élaboration quantitative). »

Les points de départ de l'auteur sont les forêts, les vendanges et les glaciers.

Méthodes dendrologique et phénologique font l'objet d'un exposé abondamment illustré de graphiques. Puis, partant d'un modèle, le réchauffement récent des XIX^e et XX^e siècles dont la synthèse a pu être faite à partir de nombreuses monographies, l'auteur remonte aux problèmes du « petit âge glaciaire » depuis la fin du XVI^e siècle jusque vers 1850, en reprenant comme sources, le *corpus* des textes depuis le XVI^e siècle, le *corpus* iconographique des images glaciaires de 1640 à 1850, le *corpus* cadastral et cartographique à partir de 1730. Il démontre ainsi la continuité de la crue moderne (1590-1850) par rapport à la décrue contemporaine (après 1850).

A partir de là, l'auteur envisage la cause de l'avance glaciaire, c'est-à-dire, le problème du refroidissement à partir du

XVI^e siècle, vérifié par les courbes phénologiques des vendanges et les diagrammes dendrochronologiques du chêne; ensuite, l'étude de la tourbière de Fernau permet de constater une poussée glaciaire violente mais brève aux XII^e-XIII^e siècles et un retrait entre ± 1300 et ± 1500 . Au passage, l'auteur indique que pour le Moyen Age, les preuves textuelles sont peu concluantes et que les données essentielles sont géomorphiques et botaniques. De là, la nécessité de recherches collectives comme celles organisées par le congrès d'Aspen (Colorado, juin 1962) qui ont permis d'établir une série de diagrammes sur le climat des XI^e et XVI^e siècles.

Dans une synopsis, l'auteur indique quelques rapports de l'histoire climatique à l'histoire humaine, sans prétendre être exhaustif : incidence de l'hiver sur les rendements du blé : l'hiver néfaste pour les céréales n'est pas l'hiver rude mais l'hiver pluvieux, exception faite pour les froids extrêmes comme en 1709 ou 1789; déclin du sud-ouest américain avant l'arrivée de Colomb dû essentiellement à la grande sécheresse de la 2^e moitié du XIII^e siècle.

Dix-sept annexes de textes et de tableaux et une bibliographie de 20 pages complètent une documentation abondante en textes, diagrammes, graphiques et photos.

Monsieur Le Roy Ladurie a montré de façon déterminante le danger pour un historien de se réferer à des données climatiques en partant d'un a priori d'histoire humaine et sans considérer l'histoire climatique comme une recherche autonome avec ses méthodes propres comme toute science auxiliaire de l'histoire. Une belle démonstration aussi de l'application d'une méthode rigoureuse à un sujet difficile et encore controversé.

M. R. V.

LEUILLOT Paul, *Problèmes de la recherche, défense et illustration de l'histoire locale*, dans *Annales*, t. 22, p. 154-177, Paris, 1967.

En guise de préface à un ouvrage d'histoire locale sur le Nivernais, l'auteur regrette combien l'histoire universitaire scientifique se coupe de son public, « s'isolant dans une tour d'ivoire, tandis que le public cherche à satisfaire son goût de l'histoire de manière toute différente ». Il voit dans l'histoire locale une médiatrice possible. Il en souhaite l'inscription au programme du baccalauréat. En attendant, il en précise quelques principes :

1) L'histoire locale économique du XIX^e siècle débouche sur l'actuel, elle est axée sur nos problèmes contemporains, nos préoccupations d'aujourd'hui.

2) L'histoire locale est qualitative, non quantitative, elle ne saurait passer bon gré mal gré par les chiffres statistiques.

3) L'histoire locale réclame une certaine souplesse, elle ne doit pas se laisser hypnotiser par les formes de l'histoire universitaire.

4) L'Histoire locale est ainsi une histoire sectorielle, chaque historien au contact de la manière vive *inventera* son sujet par induction, il fournira les matériaux indispensables aux synthèses fortes.

5) L'Histoire locale doit être concrète et se rapprocher de la vie quotidienne, de la pratique réelle, de l'invisible quotidien, des mentalités, à travers le folklore, les pratiques et coutumes. Ici, aussi elle débouchera sur l'actuel.

6) L'Histoire locale insistera sur les différences, elle mesurera les rythmes d'évolution, les rémanences, les causes de croissance et de décroissance. Elle recourra à toute source d'information y compris le *roman des mœurs*. Ce faisant elle assumera pleinement la tâche pionnière qui est la sienne.

R. V. S.

ANTHROPOLOGIE

LEROI-GOURHAN André, *Le geste et la parole*, t. 1 *Technique et langage*; t. 2 *La monnaie et les rythmes*, Paris, A. Michel, 1963-1965.

Ouvrage d'une grande richesse d'idées concernant l'évolution de l'homme dont le

développement du cerveau résulte de la position verticale. Les mains libérées des servitudes physiques se prolongent par l'outil. Celui-ci finira par se libérer des contraintes génétiques dans la mesure où il en arrive à se reproduire lui-même (automatisme).

De même la pensée à travers le langage finit par avoir une existence autonome (mémoire électronique). Un transfert s'opère de l'individu au groupe social au bénéfice de qui cette libération se réalise.

R. V. S.

LIENHARDT Godfroy, *Social Anthropology*, London, Oxford, U. P., 1964.

L'intérêt majeur de l'anthropologie sociale dont nous trouvons ici un bel ouvrage de synthèse, apparaîtra dans les considérations suivantes qu'on y découvre.

Nos concepts adaptés à l'économie des sociétés industrielles se trouvent étrangement désaccordés dans les sociétés primitives. Nous parlons de « monnaie » de coquillages alors qu'elle ne peut s'échanger que contre elle-même et que l'idée d'achat et de vente à prix fixe est totalement absente. L'achat est vu comme un échange de dons qui implique une relation entre personnes plus qu'entre choses. C'est le marchand qui est acheté plus que les marchandises, de même que c'est la divinité qui est liée par le sacrifice.

R. V. S.

CHANLA Marie-Claude, *L'accroissement de la stature en France de 1880 à 1960, comparaison avec les pays d'Europe occidentale*, dans *Bulletin de la Société d'anthropologie de Paris*, t. VI, XI^e série, p. 201 à 278, Paris, 1964.

On se souviendra de l'indignation des bonnes gens entendant le premier ministre belge Théo Lefebvre évoquer les poitrines creuses des combattants de 1914-1918. Les chiffres cités ici confirment cependant l'objectivité de sa constatation. De 1880 à 1960 la taille des conscrits a augmenté en moyenne de 8,4 cm. en Suède, 8,1 en Norvège, 10,8 aux Pays-Bas, 6,2 en Belgique, 8,6 en Suisse, 7,7 au Danemark, 6,4 en Bavière, 4,6 en France, 4,6 en Italie, 2,4 en Espagne. Géographiquement, en travaillant sur des échantillons préle-

vés dans la province de Liège pour la période 1835-1850, j'ai pu constater des différences de taille frappantes entre les conscripts d'une agglomération industrielle ou semi-industrielle et des communes rurales où la moyenne est nettement plus élevée si la fertilité du sol est grande (Hesbaye).

R. V. S.

MOYEN AGE

WYMANS G., *L'abbaye de Saint-Feuillien du Rœulx, en Hainaut (1125-1300)*, Abbaye d'Averbode, Praemonstratensia, 1967, in-8°, 203 pp., 7 ill., cartes et tableaux. (*Bibliotheca Analectorum Praemonstratensium*, fasc. 7).

Voici la première étude d'histoire ecclésiastique hennuyère publiée depuis longtemps. Celle d'A. D'Haenens, relative à Saint-Martin de Tournai, ne concernait que fort peu le comté de Hainaut et commençait ses investigations à l'époque où celle-ci les achève. Cette étude est à mettre en rapport avec les récents mémoires de licence consacrés aux abbayes de Hasnon, de Saint-Denis-en-Broquerie, et de Saint-Vincent de Soignies. Elle constitue une introduction historique à l'édition des *Chartes de Saint-Feuillien du Rœulx*, que l'auteur a préparée pour la collection in-4° de la Commission Royale d'Histoire, où elle paraîtra bientôt. Elle nous présente, sur les origines, la communauté et le temporel de cette abbaye prémontrée, un tableau érudite et critique.

Cette communauté de chanoines norbertins, détachée de l'antique chapitre de Fosses, s'établit auprès d'une chapelle consacrée à son saint patron, dans le site probable de son martyre, au cœur de la forêt charbonnière. Sa destinée est due à l'action énergique de ses trois premiers abbés, au cours du XII^e siècle, qui assurèrent l'organisation de la communauté et l'expansion de son domaine. Les chanoines se consacrent à l'*opus Dei*, à la desserte d'une douzaine d'églises incorporées et aux activités intellectuelles (*scriptorium* honorable) et charitables (aumône de la porte). Les convers religieux et laïcs — il doit y avoir eu aussi des converses — se consacrent à l'exploitation des granges avec le concours de salariés. Ces *curtes* sont liées au centre conventuel et aux au-

tels, dont elles assurent la mise en valeur des terres. Le domaine foncier s'accrut régulièrement jusqu'un peu après 1200, notamment par des acquisitions en Vermandois. Le temporel de l'abbaye comprenait alors, outre huit autels et deux annexes, des dîmes, un domaine foncier de plus de deux mille bonniers, et un domaine seigneurial où la haute justice était rare. Il ne semble pas que l'abbaye du Rœulx ait joué un rôle appréciable dans le peuplement et le défrichement. Ce n'est qu'à la fin du XIII^e siècle que se manifestent les premières traces de l'abandon du faire-valoir direct. Elle pratique l'assolement triennal, la culture céréalière et l'élevage, principalement ovin. A la fin du siècle apparaît une politique de mise en valeur des forêts.

Un bon exemple régional à exploiter dans les classes pour l'étude de l'histoire ecclésiastique et rurale au moyen âge.

J. P. D.

AMERIQUE LATINE

LIPSCHUTZ Alexandre, *Problèmes économiques et sociaux d'Amérique latine, problèmes agraires, survivances coloniales et précoloniales*, dans *Annales*, t. 21, p. 779-811, Paris, 1966.

Les sociétés d'Amérique latine polarisent de plus en plus l'attention des ethnohistoriens, tant y sont multiples les survivances du passé. Il se confirme que le travail des mines provoqua la chute de la population indienne de 75 à 100% tant au Mexique qu'en Colombie. Les soulèvements durement réprimés ne font qu'augmenter les pertes qu'alourdissent les épidémies. Les pogroms sont favorisés par les nouveaux occupants pour s'assurer la seigneurie des terres. La législation royale reconnaît le caractère de sujétion des Indiens qui sont liés à la glèbe, même s'il lui arrive d'en humaniser nominalement le sort. Les libéraux du XIX^e siècle s'efforcèrent de proclamer la suppression des castes. Ils reconnaissent dans les Indiens des *peuples frères*. Ils furent peu écoutés comme en témoigne Darwin ému au spectacle des mines et de la misère paysanne. La grande propriété loin de disparaître se renforce. Les chiffres suivants en disent long pour le Chili par exemple (1955).

Hectares	Nombre des propriétés	Surface agricole totale
— 10	50,1%	0,9%
— 50	27,4%	4 %
— 200	18,8%	8,5%
— 1.000	6,5%	17,8%
— 5.000	1,7%	20,9%
+ 5.000	0,5%	47,9%

Les grands propriétaires continuent à agir comme à l'époque coloniale, certains rendent la justice en dernière instance. Des tentatives pour surmonter cette situation ont été faites :

- 1) *réforme agraire intégrale*, le cas du Mexique montre qu'elle a échoué. Cuba constitue le seul succès;
- 2) communauté agraire indienne; survivance précoloniale positive en butte aux efforts de démembrement, résiste et se reconstitue là où l'aide technique en utilise les structures.

Ainsi se confirme que loin de vouloir imposer partout des modèles occidentaux, il est nécessaire de reconnaître aux cultures diverses ce qu'elles ont de meilleur et de l'exploiter.

R. V. S.

GONZALES NAVARRO Moises, *Le développement économique et social du Mexique*, dans *Annales*, t. 21, p. 842-858, Paris, 1966.

Quelques chiffres plus qu'un long discours donnent une physionomie de l'évolution du Mexique. En 1940, 45% de la population mangeait du pain de blé, en 1950, 54%, en 1960, 68%. Les gens portant des chaussures passent de 54% en 1950 à 62% en 1960. Toutefois si 87% de la population urbaine mange du pain de blé, 50% seulement de la population rurale. Les chiffres sont respectivement de 87% et 65% pour la viande, 84% et 40% pour les chaussures.

R. V. S.

BATAILLON Marcel, *Les colons du Pérou contre Charles Quint : Analyse du mouvement pizarriste*, dans *Annales*, t. 22, p. 479-494, Paris, 1967.

Résumé d'un cours professé au Collège de France, cet article pose le problème sur ses bases géopolitiques, sociales, écono-

miques et idéologiques. Il se fonde sur une riche documentation d'époque non encore exploitée. L'opposition des colons au pouvoir royal se fonde sur les dispositions, jugées excessives protégeant les Indiens. Les *Lois Nouvelles* furent d'ailleurs révoquées par l'Edit de Malines de 1545. Au Pérou, la répression royale menée contre les *conquistadores* est entravée par la corruption des administrations en place. Tout le problème de la rébellion tourne autour du droit de « donner des Indiens ». Il se livre autour des *encomiendas* des drames affreux. L'élimination physique d'un *encomendero* ouvre les meilleurs espoirs à ses assassins. Recevoir des Indiens est le gage d'une participation au travail des mines et à son produit. Les troubles éclatent d'abord dans les régions minières théâtre d'un *rush* compliqué par la déportation de travailleurs forcés à caractère servile (*yanacunas*). Les traits propres aux régions de *placers* familiers aux amateurs de *Westerns* y abondent déjà tant sur le plan des usages que sur celui des mentalités. La guerre civile est caractérisée par l'usage massif des armes à feu, instruments de terreur. Notons l'usage pacificateur des *entradas* (droit d'explorer), moyen de se débarrasser des aventuriers. Les liens entre les *conquistadores*, ceux avec le roi sont dictés par le seul intérêt matériel : on ne partage pas. L'argument religieux n'est souvent qu'un prétexte. On persécute les religieux trop attachés au roi ou aux Indiens. La victoire royale ne s'explique que par la mise en sommeil des *Lois nouvelles* au grand dam des Indiens.

R. V. S.

MENENDEZ PIDAL Ramon, *El padre Las Casas. Su doble personalidad*, Madrid, Espasa Calpe, 1963.

Que Barthélémy de Las Casas gêne encore aujourd'hui un historien aussi réputé que R. Menendez Pidal représente bien la marque du subjectivisme historique. Trop de traces hélas inscrites dans les chairs vives de l'Amérique latine confirment que ni l'illustre dominicain, ni ses émules, ils furent nombreux avant et après son passage aux Amériques, ne furent des paranoïaques ou des fous. Ils représentent au contraire, malgré les efforts de certains pour l'improver, la conscience la plus pure et la plus noble de l'Espagne. Les tentatives d'accréditer la *Légende noire* dont il serait le promoteur, se sol-

dent à la confusion de ceux que gêne la lumière de la vérité et qui tentent savamment d'apaiser leur mauvaise conscience en recourant à l'interprétation unilatérale des textes sans regarder d'abord si le passé ne vit pas toujours sous leurs yeux. Foin de la science de cabinet !

R. V. S.

WACHTEL Nathan, *La vision des vaincus, la conquête espagnole dans le folklore indigène*, dans *Annales*, t. 22, p. 554-585, Paris, 1967.

Il n'est guère de tradition dans notre enseignement de donner la parole aux colonisés. Saluons donc avec joie l'exploration à laquelle se livre l'auteur dans le folklore indien du Nouveau Monde. Elle fait prendre conscience du traumatisme de la Conquête espagnole sur des peuples dignes d'estime dans leurs réactions à l'égard d'étrangers égarés par la cupidité. Elle marque la finesse psychologique des vaincus soulignant l'incompréhension mutuelle, l'intolérance espagnole, le grand espoir d'une revanche qui animera au cours des siècles maintes révolutions : « Tranchée, dit la légende, la tête d'Atahualpa, enterrée à Cuzco engendre un nouveau corps ». L'information issue du folklore requiert un traitement relevant de l'histoire traditionnelle mais aussi de l'anthropologie, voire de la psychanalyse. Ceci illustre la nécessaire interpénétration des disciplines.

R. V. S.

METRAUX Alfred, *Religions et magies indiennes d'Amérique du Sud*, Paris, Gallimard, 1967.

L'illustre ethnologue montre comment les Indiens réagissent contre l'agression occidentale par des mouvements messianiques inspirés de leurs traditions naturelles. Le cannibalisme reproché à certains procède d'un « drame rituel » apparenté aux sacrifices religieux. Le chamanisme est pratiqué de manière très homogène sous forme d'une technique de communication avec les esprits. Le chaman prédit l'avenir, conjure les malheurs, fait pleuvoir, guérit les maladies expliquées par la présence d'objets pathogènes dans le corps ou par l'absence de l'âme. Derrière les grandes religions, qu'elles soient celles du Christ ou de l'Inca, se retrouve un fond de

survivance mythique où la terre-mère (*Pacha-Mama*) joue un rôle éminent.

R. V. S.

LE XVII^e SIECLE RELIGIEUX

CHAUNU Pierre, *Le XVII^e siècle religieux, Réflexions préalables*, dans *Annales*, t. 22, p. 279-302, Paris, 1967.

L'auteur dégage dans ces quelques pages d'une intense densité les traits spécifiques de l'esprit religieux en France du XV^e au XVII^e siècle. Il rappelle un certain nombre de principes :

- 1^o Le danger des cloisonnements, la nécessité de considérer l'histoire des églises dans son unité : le XVII^e siècle n'ignore pas le XVI^e ni le XV^e.
- 2^o Déborder le cadre national est une nécessité. L'exemple français est spécifique, son protestantisme est individuel, c'est-à-dire bien plus explosif que le luthéranisme allemand. Sa lutte sera d'autant plus dure.
- 3^o Il n'y a pas d'histoire religieuse séparée de l'histoire générale. L'auteur met l'accent sur le caractère intellectuel de l'histoire religieuse. Mais ne devrait-il pas accorder plus d'importance qu'il ne semble leur attribuer aux aspects sociaux, économiques et politiques ?
- 4^o Il place vers 1480 le point de départ de la Réforme biséculaire ce qui enlève à Luther le caractère que lui attribuent généralement les manuels. Il insiste sur l'importance de l'angoisse du salut dont le *Dies Irae* est une flamboyante illustration.
- 5^o Il y a parenté entre les solutions données à ce problème par les protestants et les catholiques avec un certain décalage. Il insiste de ce fait sur l'inopportunité de l'appellation de *Contre-Réforme*. Celle-ci procède d'une théologie de combat qui ne vaut que pour une courte phase méditerranéenne.
- 6^o Il insiste sur le rôle du clergé régulier et sur la vision christocentrique du XVII^e siècle.
- 7^o En France, 50% de la noblesse est calviniste et alors que 12% de la population adhère à la réforme. On com-

prend dès lors la politique royale au XVII^e siècle.

R. V. S.

DEYON Pierre, *Peinture et charité chrétienne*, dans *Annales*, t. 22, p. 137-153, Paris, 1967.

Les œuvres des frères LE NAIN, réputés comme représentatives de la vie paysanne française au XVII^e siècle, participent au mouvement de spiritualité du XVII^e siècle. L'époque où ils représentent mendiants, vagabonds, humbles travailleurs, est aussi celle de Vincent de Paul et des filles de la Charité. Ils utilisent un langage symbolique familier à certains maîtres spirituels : le pain, le vin, l'enfant musicien. Ils prennent ainsi figure de prophètes hardis : attirant sur la pauvreté l'attention des princes. Après la Fronde les tendances s'éloignent de l'évangélisme. Le pauvre, considéré avec répugnance est retranché de la Société par l'Hôpital général. Les frères LENAIN n'eurent dès lors plus d'émules.

R. V. S.

LA RESISTANCE

European Resistance Movements 1939-45, First International conference on the History of the Resistance movements, Pergamon Press, London, 1960, § 6, 410 pages.

Le Colloque s'est tenu à Liège, Bruxelles et Breendonck du 14 au 17 septembre 1958. Sous la présidence de M. A. Puttemans (décédé) inspecteur de l'Enseignement Moyen et Normal à cette époque.

Le rapporteur général était M. H. Michel, Secrétaire Général du Comité d'Histoire de la deuxième guerre mondiale à Paris.

Des historiens, des professeurs d'histoire, des résistants ont participé à ce congrès. Le livre édité par Pergamon Press rend compte des différents exposés et rapports. Citons ceux sur : La résistance en Allemagne et en Italie par M. Vaccarino, M. Valliani, Dr. P. Kluge, Dr. H. Krausnick, M^{me} Alder-Bresse.

La guerre psychologique par M. L. De Jong, Demany, Ugueux, M^{me} Granet.

Les camps de concentration par P. Friedman, Zvi Bar-on, M^{me} O. Wormser.

Les maquis par le Général Bouhon, le Général Borkomorowski, Lieutenant-Colonel Brajuskovie Dimitrye.

Les Alliés et la Résistance par le Colonel Barry, Lieutenant-Général I. Gérard, C. M. Woodhouse.

L'héritage de la résistance par M. le Professeur Halkin.

Si beaucoup de faits connus ont été discutés, d'autres points ont été développés et longuement contestés.

Il ne s'agit pas ici de méthodologie ni de problèmes d'archives, mais d'exposés parallèles sur des résistances nationales.

J. D.

European Resistance Movements 1939-45, Vol. 2, Pergamon Press, London, 1964, § 6, 663 pages.

Le sujet du colloque réunissant cette fois les spécialistes et les non-spécialistes à Milan en mars 1961 était « les Alliés et la Résistance en Europe ».

Ici encore des thèses diverses, concernant le même fait ont été entendues. Des orateurs français, anglais, autrichiens, russes, polonais, italiens, belges, hollandais, allemands, d'opinions politiques opposées ont tenté d'expliquer leur point de vue. Les conclusions de M. H. Michel sont intéressantes, il dresse l'actif et le passif de la rencontre. Cet important volume peut éclairer les historiens et les chercheurs de la période si complexe de la deuxième guerre mondiale 1939-45. Espérons que les Editions Pergamon Press continuent à publier les conférences et les rapports des autres colloques internationaux concernant la résistance afin que nous puissions être tenus au courant.

J. D.

COOKRIDGE E. H., *Missions spéciales, L'épopée du Vercors, La libération de Bordeaux*, Fayard, La guerre secrète, Paris, 1967, 240 p., 15 FF.

L'auteur, en retraçant les étapes de la mission de deux agents des services secrets britanniques en France occupée dresse un tableau de la résistance dans le Vercors et analyse les conditions dans lesquelles se fit la libération de Bordeaux.

Ancien agent de l'Intelligence Service, rescapé de Buchenwald, E. H. Cookridge est devenu, après la guerre un des spécialistes de l'histoire des Renseignements.

C'est W. Churchill qui créa ce service au cours de l'été 1940, en définissant ses objectifs : « mettre le feu à l'Europe » et mener le combat pour la liberté « par le sabotage et la subversion derrière les lignes de l'ennemi ».

Les hommes du S.O.E. commencèrent à organiser les sections étrangères, sans instructeurs, sans savoir ce qu'il fallait donner comme entraînement. Ceux qui ont risqué leur vie dans ce service, où ceux qui dans les pays occupés devaient recevoir « ceux de Londres », s'en sont malheureusement rendu souvent compte !

Il est certain que les souvenirs de ces agents, constituant une contribution à l'histoire, mais nous avons eu, en lisant cet ouvrage, l'impression que l'accent était mis sur les missions accomplies par les agents envoyés de Londres et que l'auteur passait sous silence et même parfois critiquait ceux qui travaillaient en France de leurs propres moyens. D'ailleurs la dernière phrase marque, il nous semble, une certaine rancœur : ou du moins une mélancolie : le général de Gaulle disant à un des agents du service secret : vous êtes Anglais ? Votre place n'est pas ici ! La guerre était bien terminée...

J. D.

VERCORS, *La Bataille du silence*, Souvenir de Minuit, Presses de la Cité, Paris, 1967, 350 p., 15 FF.

Cet ouvrage n'est pas un ouvrage d'historien, mais le climat de la guerre de 1940-45, de la résistance intellectuelle est tellement intéressant qu'il peut servir d'illustration « à la vie quotidienne » pendant l'occupation. Nous avons des récits de la résistance armée, il nous manquait celui de la résistance spirituelle dominée par le « Silence ». Silence des écrivains qui refusent de travailler sous l'ennemi et de publier, puis silence pour ceux qui publient leurs ouvrages de combat au risque de leur vie dans les clandestines « Editions de Minuit », ces éditions dirigées par Vercors lui-même, avec Aragon et tant d'autres, dont malheureusement certains seront pris et fusillés par les Nazis. C'est cette lutte, cette tragédie,

cette résolution d'espérer malgré tout que l'auteur nous retrace, c'est pourquoi aussi ce livre devrait être lu par nos élèves des classes supérieures.

J. D.

GANIER-RAYMOND Philippe, *Le réseau étranglé*, Fayard, La guerre secrète, Paris, 1967, 268 p., 15 FF.

L'auteur est ici un reporter. Il a mené à bien de nombreuses enquêtes, il apporte des révélations originales sur les techniques des services spéciaux, il nous livre des documents authentiques. Après la lecture de cet ouvrage, on est ébranlé car il nous apparaît comme certain que le « matériel humain » n'a jamais eu d'importance pour les dirigeants des services secrets. A travers les aventures des résistants hollandais, des parachutistes envoyés de Londres en Hollande, à travers leurs souffrances, non seulement physiques et morales, il reste une amertume : Londres savait que les Allemands se servaient des agents capturés pour envoyer des messages, certains résistants n'ont jamais trahi, ils ont envoyé leur « Security Check » des messages sont arrivés à Londres, et toujours des hommes sont lancés sur le sol de la Hollande pour se faire prendre par le service de contre-espionnage allemand.

Pourquoi ? Voilà la question posée par l'auteur.

En interrogeant les survivants allemands, dont l'un vit près de Munich et l'autre a repris du service pour la République Fédérale Allemande. P. Ganier nous livre leurs réflexions : « Les Anglais ont fait du travail d'amateur, ou ils ont voulu nous faire croire à un débarquement en Hollande ».

Un des agents hollandais Anton Van der Waals, a eu un destin étrange ! Arrêté par les Nazis, puis par les Hollandais, il a cru, jusqu'à sa mort, être sauvé par les Anglais.

L'auteur termine son livre par des questions. Qui savait en Angleterre ? La raison des négligences ? La vérité, dit-il, n'est pas dans ce livre c'est un « dossier », personne n'a le droit de faire un « procès » et il dédie son livre à un autre agent hollandais, celui qui a été pris et qui n'a jamais trahi, ayant toujours dans ses messages averti les Anglais : H. G. Lau-

wers, car celui-ci accusé de trahison, réhabilité, ne vit pas heureux, les Hollandais n'ayant pas encore admis qu'il était innocent.

J. D.

BAKLANOV Grigori, *Juillet 41*, Robert Lafont, Paris, 1966, 319 p., 15 FF.

L'auteur après avoir fait des études en Russie jusqu'à 16 ans et travaillé comme ajusteur dans une usine, s'engage dans l'armée au début de la guerre. Il suivit ensuite des cours à l'institut Gorki et en 1955, il publie son premier récit. Ce livre-ci est un roman mais qui nous intéresse car il a pour cadre l'invasion de la Russie en 1941... Pour l'U.R.S.S., nous le savons, mais peut-être pas assez, juillet 1941 est un mois terrible, dans une année terrible. Il s'agit de l'histoire d'un corps d'armée qui, débordé par le corps des forces allemandes se trouve sur le point d'être encerclé. Baklanov brosse un tableau sans complaisance de l'Armée Rouge en 1941. L'impréparation militaire était flagrante, mais elle n'explique pas tout : l'auteur nous dit, ou veut nous faire comprendre, que les raisons de la déroute sont à chercher dans la « grande terreur » des années 1937-38. Il est bien évident qu'il s'agit d'un point de vue subjectif et idéologique.

J. D.

PAVOLOV Dimitri V., *Léninegrad 1941-42*, Presses de la Cité, Paris, 1967, 284 pages, 15 FF.

L'auteur, chargé du ravitaillement de la ville de Léninegrad depuis le début du siège jusqu'à la fin janvier 1942, a pu garder des notes et des documents qui lui permettent de parler, de discuter et de décrire aussi avec minutie l'organisation du ravitaillement de la population et des troupes aux pires heures du blocus. Il nous explique l'héroïsme de la population, mais aussi les erreurs et les maladroites. Ce livre est un compte rendu qui intéressera tous ceux qui étudient les affaires russes civiles et militaires. Il est aussi un bouleversant témoignage du patriotisme d'une population. Rappelons que Léninegrad a été investie pendant 900 jours, qu'un million de Léninegradais ont péri avant que le siège ne soit levé, dont 250.000 de froid et de faim.

Quelques cartes nous montrent l'évolution de la situation, qui est résumée à

la fin du volume par un tableau chronologique.

J. D.

PERRAULT Gilles, *L'orchestre rouge*, Fayard, Paris, 1967, 576 pages, 22,50 FF.

« Les activités du réseau « Orchestre rouge » ont coûté à l'Allemagne la vie de 200.000 de ses soldats. « Amiral Canaris, chef de l'Abwehr », « nettoyer cette pourriture juive à l'ouest ». Reichsführer S.S. Heinrich Himmler.

Ce livre passionnant non seulement pour ceux qui ont été mêlés de loin ou de près à la résistance, au service de renseignements pendant la guerre 1940-45, mais pour les jeunes et les adultes d'aujourd'hui qui peuvent par ce récit se rendre compte des dangers, de la grandeur, de la bassesse, de l'héroïsme, de la trahison, de l'abnégation, et la vénalité, des hommes pris dans ce grand conflit mondial. Un réseau d'espionnage chez les nazis s'appelait un Orchestre. Celui dont le livre parle va devenir célèbre et entrer dans l'histoire par la grande porte, celle du quartier général de Rastenburg mène à Hitler en personne. C'est l'Orchestre rouge qui fera dire à Heydrich : « Les Bolcheviques nous sont supérieurs dans un seul domaine : celui de l'espionnage ».

Le réseau était dirigé par Léopold Trepper de qui ses amis diront : « Il était le meilleur à qui ses adversaires rendront cet hommage : « il était le plus dangereux » et qui restera pour tous « Le grand chef ». Juif Polonais, après des études interrompues par la mort de son père, Léopold Trepper a fait tous les métiers, a tâté toutes les révoltes (celle de Pilsudski en Pologne, puis celle des Anglais en Palestine), membre du comité central du parti communiste israélien, spécialiste de l'action clandestine, agent d'un réseau soviétique en France, après son expulsion de Palestine il échappe vers 1932 à un coup de filet et passe en Allemagne d'où il est dirigé vers Moscou. On le retrouve installé à Bruxelles en 1939 puis en 1940 à Paris avec le titre de « Directeur résident ». C'est un homme admirable de dévouement héroïque, intelligent, humain, que la Gestapo, la S.S. et l'Abwehr ont ordre de capturer. C'est un communiste inébranlable dans sa foi qui, rapatrié à

Moscou en janvier 1945, sera dirigé vers la prison Loubianka, où accusé de trahison, il passera 10 ans avant d'être (après la disparition de Staline) réhabilité. L'auteur du roman termine en commentant : « Et nous qui ne sommes pas communistes, nous aimons pourtant qu'il le soit resté car la défaite d'un homme que les vicissitudes mêmes affreuses, amènent à rejeter ses convictions comme un fardeau trop lourd, c'est une défaite pour tous les hommes ».

Aujourd'hui Trepper-Leida Domb est président de la communauté juive de Pologne. Il vit à Varsovie. Confidences des uns, écrits des autres, interviews de rescapés des deux bords servent à Gilles Perrault à construire son livre. C'est un véritable dossier, incomplet, imparfait, déroutant, laid, enthousiasmant comme tous ces récits d'espionnage. On est frappé peut-être par le peu de valeur que les « grands » attribuaient à ceux qu'ils sacrifiaient parfois pour la patrie, parfois pour d'autres intérêts. Gilles Perrault se penche sur les hommes et les femmes du réseau, pitoyable à tous, bouleversé, admiratif, soucieux toujours de rendre à chacun sa part de mérite. Si le style laisse parfois à désirer nous passons outre, le récit nous apprenant tellement sur l'organisation et sur les hommes employés par les services d'espionnage et de contre-espionnage.

J. D.

FIORI Cesira, *Une femme dans les prisons fascistes*, Editeurs français réunis, Paris, 1967, 378 pages, 18,60 FF.

Récit d'une institutrice, professeur de français dans un lycée, militante socialiste, puis communiste, exclue de l'enseignement en Italie en 1928, nous fait connaître les prisons et les îles-bagnes de l'Italie fasciste que nous avons peut-être tendance à oublier.

L'auteur, arrêtée une première fois en 1926, puis en 1933, erre de prisons en pénitenciers jusqu'à sa condamnation à mort en 1943. Elle réussit alors à s'évader et à se cacher jusqu'à l'arrivée des troupes alliées. Ce livre est un document politique

sur la répression fasciste, les camps et un document humain, l'envers du fascisme vu par une femme à la fois témoin et acteur. Ce récit, nous fait revivre une épreuve bien définie dans le temps. Comme le dit l'auteur de la préface, Umberto Terracini, ce livre intéresse les sociologues et les spécialistes du droit.

Cesira Fiori veut leur montrer ce que l'on appelait « la rééducation » et ce que l'on imposait aux victimes de la justice, cette autre réalité encore qui est la promiscuité : Il est certain que toutes ces notes sont engagées, engagement civique politique et moral non seulement de ce qu'était la répression fasciste, mais elles sont aussi une leçon offerte aux citoyens adultes d'aujourd'hui.

J. D.

MINC Rachel, *L'enfer des innocents. Les enfants juifs dans la tourmente nazie. Les enfants racontent*, Edition du Cénion, Paris, 1967, 205 pages.

Ce livre est un document d'actualité en raison des anniversaires que l'on devrait célébrer. 1.700.000 enfants juifs furent massacrés, pris dans l'étau de l'organisation du nazisme. Rachel Minc a vécu ce drame en participant à l'hébergement en Suisse de milliers de ces enfants et dès la fin de la guerre en accueillant et en réadaptant 450 jeunes juifs dès leur libération des camps de la mort. Elle donne la parole à quelques dizaines de ces enfants, elle les laisse raconter leur propre récit. Récits dépourvus de toute haine et qui ne s'adressent qu'à la conscience universelle. L'auteur les a aidés à devenir des enfants, puis des hommes comme les autres. Elle est restée en relation avec tous. Ils se sont établis un peu partout à travers le monde et parmi eux il y a des rabbins, des médecins, des chercheurs, des commerçants, des artisans, des romanciers.

Ce livre bouleversant est à conseiller aux jeunes de notre temps et pourrait être donné comme livre de prix à des classes supérieures en histoire et en morale.

J. D.

LISEZ « CLIO XXe, NOUVELLES DU PASSE »

VOTRE JOURNAL D'HISTOIRE, CELUI DE VOS ELEVES
EN VERSION MODERNISEE
INFORMATIONS RECENTES, VISIONS NOUVELLES,
MATERIEL DOCUMENTAIRE PRECIEUX

Voici les thèmes des derniers numéros parus :

N° 39 : Echos d'octobre 1917.

N° 40 : Orient-Occident.

N° 41 : Exploration et aventure.

N° 42 : Expansion et déclin économiques.

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

15 fr. le numéro.

Nous vous informons de nos nouvelles conditions de vente :

100 fr. l'abonnement couvrant 8 exemplaires.

à virer au C.C.P. 20.86.80 des **Editions Labor**, 342, rue Royale
Bruxelles 3.

TABLE DES MATIERES

	Pages
TRIBUNE LIBRE.	
GUILLAUME Léon-L., <i>La réforme de l'enseignement de l'histoire</i>	5
DIALOGUE avec	
HORRENT Jules, <i>Dialogue avec les philologues</i>	23
INFORMATION HISTORIQUE.	
ARMENGAUD André, <i>Histoire économique et histoire de la population</i>	31
MONESTIER Louis, <i>Histoire frigide... histoire vraie</i>	43
INFORMATION PEDAGOGIQUE.	
VAN SANTBERGEN René, <i>L'histoire et ses buts dans l'enseignement</i>	61
PASQUE Jean-Claude, <i>Les luttes sociales à Liège : Le mal Saint-Martin</i>	79
ROCHETTE-GOCHE Claudine, <i>Les causes de la Révolution française</i>	85
AJZENBERG-KARNY Minna, <i>Historiens belges en République Démocratique Allemande</i>	95
CHRONIQUE CINEMATOGRAPHIQUE	101
INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE.	
NOTES ET GLANURES	107

Collection « L'EDUCATEUR » N° 13.

EDUCATION SANS FRONTIERES

(Ecole Européenne, Ecoles Internationales)

par G. GUERON, R. COHEN et J. MEYER.

Préface de G. MIALARET.

L'ECOLE EUROPEENNE répond aux multiples besoins de la population particulière que forment les employés des trois communautés (C.E.C.A., Marché Commun, Euratom). Bien au-delà de cette fonction immédiate, elle constitue une précieuse expérience, pédagogique et sociologique. Les ECOLES INTERNATIONALES montrent, elles aussi, une direction de marche tant dans le domaine de l'harmonisation des programmes que dans celui de l'éducation, de la compréhension entre les peuples. Professeurs et politiques, éducateurs et parents ne peuvent manquer de s'intéresser vivement à ces deux types d'Ecoles.

Un volume 11,5 x 17,6 cm de 200 pages. — **PRIX : 110 FRANCS.**

EN VENTE DANS TOUTES LES BONNES LIBRAIRIES

EDITIONS LABOR

342, rue Royale — BRUXELLES 3

C. C. P. : 2086.80

Tél. : 16.81.50