

CLIO

CAHIERS - NUMERO 15



CARREFOUR DES HISTORIENS
ET DES ENSEIGNANTS

CAHIERS DE CLIO

1968 - N° 15

COMITE DE PATRONAGE :

John BARTIER - Marinette BRUWIER - Gilbert DELANDS-HEERE - Louis FRANÇOIS - 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 - Alfred BRUNEEL - Josette DEBACKER - Armand DEROISY - Jean DUGNOILLE - Jean GEORGES - Jean LECLERCQ-PAULISSEN - Philippe MOUREAUX - René ROBBRECHT - Jenny VAN ROELEN - René VAN SANTBERGEN - Marie-Rose VILLE.

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

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

PRIX DU NUMERO : 85 fr. b.

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

Envoyez-nous vos suggestions et vos critiques.

SECRETARIAT DES CAHIERS DE CLIO :

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

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

CAHIERS DE CLIO

TRIBUNE LIBRE

NECESSITE ET IMPLICATIONS D'UN RENOUVELLEMENT DES METHODES DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE.

Cet exposé se présentera comme l'expression très LIBRE d'une réflexion, d'une recherche. Il ne prétend reposer sur aucune certitude dogmatique. Il est seulement nourri d'expériences vécues à travers les enfants et les adolescents de mon propre entourage pour qui l'enseignement de l'histoire est trop souvent un gavage absurde et par surcroît inefficace. Comme professeur, enseignant depuis vingt ans, enrichie par la réflexion sur le programme actuel des Terminales, bénissant la suppression du Baccalauréat de Première, qui donne dans cette classe des possibilités de libre initiative, je pense que l'enseignement de l'histoire peut être une initiation irremplaçable à la compréhension des problèmes humains d'aujourd'hui. Mais comme « parent » j'ai si souvent vu enfants, neveux, nièces, filles et fils d'amis, peiner sur d'écrasantes révisions, hantés par l'idée de n'en pas « savoir » assez ou écœurés à l'avance par les sept à dix chapitres de manuel à digérer, que je comprends parfaitement la désaffection de l'opinion à l'égard d'un pareil enseignement.

« Notre école française, disait M. Lichnérowicz au récent colloque d'Amiens, livre aujourd'hui à la société, au sortir de l'enseignement secondaire, une énorme majorité de jeunes gens *malheureux*, désadaptés, dépourvus de formation sociale comme de formation culturelle, ne sachant véritablement ni travailler ni se divertir, mais complètement *gavés* et s'empressant de régurgiter tout le fatras dont on a prétendu meubler leur esprit, ce qui est plutôt un signe de santé. Face à cet accablement, et souvent grâce à l'action des familles, seule une petite fraction a su préserver sa fraîcheur d'esprit, son enthousiasme, ses pouvoirs d'adaptation et de création. »

« Qu'est-il arrivé ? Le système de valeurs contemporain de la naissance même de l'école publique est resté invariant au sein de l'école ou s'est modifié dans le pire sens qui soit, par la faute de la société elle-même. Sous le poids des contraintes, l'école *n'a pas su faire face à la mutation de la société tout entière*. Inversement, l'école n'ayant pas rempli son rôle, notre société ne sait plus au juste quelles sont ces véritables valeurs. »

Le colloque d'Amiens a montré qu'on ne peut plus aujourd'hui résoudre les problèmes d'enseignement, si on ne les aborde par le fond. Et

ceci ne peut se faire que dans la liberté la plus totale, dans une large confrontation d'idées, dans une volonté délibérée de sincérité. N'engageant que moi-même, je tenterai d'instaurer ce dialogue.

Je dois parler du renouvellement des *méthodes*, question essentielle, car finalement *nous sommes jugés à travers nos méthodes*. Celles-ci nous mettent en *relation* avec notre public et charrient la substance même de notre enseignement : de « bonnes » méthodes peuvent valoriser un « mauvais » programme, mais la réciproque n'est pas vraie. Notre mauvaise réputation tient d'abord à nos mauvaises méthodes. Mais il faut le dire clairement au départ, incriminer les méthodes ne consiste pas à juger seulement les professeurs, mais à FAIRE LE PROCES DE TOUT LE SYSTEME d'enseignement de l'histoire à l'intérieur duquel nous sommes situés.

C'est pourquoi, après avoir présenté une *analyse critique* de nos méthodes actuelles, suivie de quelques *propositions de renouvellement*, j'évoquerai les *implications* de ce renouvellement en ce qui concerne *l'appareil d'enseignement* de l'histoire dans notre pays.

CRITIQUE DE NOS METHODES.

On peut hélas trop facilement brosser une caricature véridique de notre enseignement. « L'histoire, disait un de mes neveux, c'est quelqu'un qui parle et qu'on n'écoute pas. Et ensuite, il faut apprendre des leçons et revoir des compositions. »

Les « compositions », d'histoire et de géographie, sont la pierre de touche pour le public de notre enseignement, l'angoisse des enfants, la plaie des parents et la justification de la conscience professionnelle de l'enseignant. Mais pourquoi la permanence de ces rites immuables et sans joie pour PERSONNE dont le seul résultat est d'avoir engendré chez les jeunes lycéens ces réactions de « défense » qu'ils appellent le « truandage » et les « antisèches » ? Pourquoi ces contraintes rituelles et immuables de masses considérables de connaissances à revoir, dans un détail souvent extrême, en vue de ces devoirs d'où l'enfant sort content s'il a le sentiment d'avoir « tout mis » ?

Pourquoi ? Parce que faute d'une réflexion méthodologique collective, faute de conseils et de prescriptions concrètes, les méthodes sous-jacentes à notre enseignement ne sont que la REPETITION à travers des générations de professeurs d'une tradition. Le professeur agit avec ses élèves comme on a agi avec lui.

Essayons de déterminer en quoi consiste ce système traditionnel, quels en sont les éléments concrets. Le « programme » est « interprété » par le professeur puis « transmis ». La « réception » par les élèves est « contrôlée ». Il faut donc analyser comment dans le système actuel, se font l'interprétation, la transmission et le contrôle d'un programme donné.

Ici intervient un phénomène dont il est indispensable de mesurer l'importance : le rôle à la fois démesuré et ambigu des manuels. En effet, dans les conditions actuelles de notre enseignement le « manuel » joue un rôle excessif et nocif.

A) *Le manuel est à la fois l'outil du professeur et celui de l'enfant.*

- *Outil du professeur*, le manuel sert d'abord (nous allons y revenir) à interpréter le programme, dont il « matérialise » le contenu. Le professeur, d'autre part, utilise les manuels pour « préparer » son cours (souvent un manuel « parallèle » à celui des enfants pour une question de « prestige »).

Dans l'évolution actuelle de l'enseignement, notamment avec des professeurs de CES (Collèges d'Enseignement secondaires), surchargés d'heures de classe et n'ayant reçu aucune préparation professionnelle, cette forme de dépendance de l'enseignant à l'égard du manuel ne peut que s'accroître.

- *Outil de l'enfant*, quel est l'usage du manuel ? J'en témoigne comme parent : dans 80% des cas, le manuel doit être APPRIS par l'enfant, chapitre après chapitre, le manuel à l'état brut, avec son récit continu exhaustif, son vocabulaire ardu, spécialisé, ses phrases complexes (1). La perpétuation dans les CES-CEG des habitudes mémorisantes de l'enseignement primaire va dans le même sens. Le manuel en THEORIE est-il destiné à cela ? En réalité, il n'existe actuellement aucune instruction précise sur le rôle du manuel dans les enseignements des premier et 2^e cycles de l'enseignement secondaire. Quant aux auteurs du manuel, ils ne sont pas toujours d'accord les uns avec les autres. Certains vous laissent entendre, en conversation que le manuel est un *livre de lecture* : la collection Chaulanges-d'Hoop présente le manuel comme « un auxiliaire précieux de l'enseignement magistral », pour l'élève « un attachant compagnon de travail », ce qui n'en précise pas la destination pédagogique concrète; M. Monnier considère, dans ses préfaces qu'« en étude l'élève livré à lui-même doit pouvoir en relisant le texte ordonner et fixer dans sa mémoire les découvertes qu'il a faites en classe sous la direction du professeur ». Est-ce à dire qu'un enfant de 10-11 ans doit « fixer dans sa mémoire » la dizaine de noms propres ou la dizaine de dates que l'on trouve en maintes pages du manuel de 6^e ou qu'un enfant de 3^e peut réellement assimiler les 450 pages du récent manuel de la collection Nathan ? Je ne pense pas non plus que les 250 pages du manuel de 6^e de chez Hachette, les 350 pages en 5^e, 380 en 4^e ou 411 en 3^e, en dépit de l'intention de la collection d'« établir un texte simple et clair, toujours à la portée des enfants auxquels il est destiné », soient assimilables. Quant aux BORDAS, il sont du niveau de l'enseignement supérieur. Et pourtant les enfants « revoient leurs compositions dans ces ma-

(1) Cfr à ce sujet le Dr WALLON, *Critique des manuels d'histoire par un médecin pédiatre*, dans *Cahiers Pédagogiques*, N° 66, p. 89. - Paris, I.P.N., 1967.

nuels. Tels que l'enseignement français d'aujourd'hui les a façonnés, ils sont incapables de dominer les textes de ces manuels et s'efforcent de les ingurgiter avec l'aide des parents pour les privilégiés. Or quel est à l'heure actuelle le **CONTENU** rédigé de ces manuels ? Nous devons ici insister sur un autre point capital.

- B) *Tous les manuels donnent du programme une interprétation exhaustive qui en aggrave encore la nature encyclopédique.*

Il suffit de feuilleter n'importe quel manuel pour s'en rendre compte. Même si les auteurs affirment qu'« ils se sont attachés à alléger autant que possible la matière des chapitres », le fourmillement d'énumérations, de chiffres de dates, reste considérable. Or l'enfant ne sait pas distinguer l'essentiel du secondaire. Si dans un chapitre consacré à l'art européen du XVIII^e, Goya est évoqué en moins de lignes, entre « la place du commerce de Lisbonne », les « frères Adam » (architectes et décorateurs) et les faïences de Wedgwood, l'importance du peintre espagnol se dissout dans l'émiettement d'une évocation exhaustive. On dira que le rôle du professeur est de faire comprendre Goya, mais si, ensuite, l'enfant doit « étudier » le chapitre du manuel, la parole du professeur risque de n'être que fumée. S'il était clairement établi que le manuel n'est qu'une « encyclopédie », destinée uniquement à être consultée, à la maison ou en classe pour un travail, un exercice, et en aucune façon à être APPRIS, le problème serait différent. Il n'en est pas ainsi, nous l'avons dit. En outre, dans la mesure où le professeur interprète le programme en fonction du manuel, faute d'autres indications, l'émiettement, l'éparpillement analytique de la connaissance est encore aggravé. Je me souviendrai toujours d'un de mes fils qui, à 12 ans, en 4^e, devait « revoir » sept chapitres du manuel Alba et était donc supposé faire la différence entre l'« humanisme » aux XIV^e et XV^e siècles (chap. 8) et celui du XVI^e siècle (chap. 14) ! En vérité, même si quelques-uns d'entre nous en usent autrement, l'enseignement actuel de l'histoire conçue comme un « récit continu » engendre des manuels au « texte continu », et les enfants sont supposés absorber toute cette belle continuité parce que pratiquement ils sont livrés aux manuels. Cette situation risque de subsister tant que le rôle des manuels ne sera pas impérativement précisé, tant que des instructions claires ne seront pas données à cet égard, tant qu'une formation initiale et permanente des maîtres, dans les lycées comme dans les CES/CEG, ne les libérera pas de la sujétion à l'égard du contenu et de l'esprit des manuels encyclopédiques.

Avant d'examiner comment des instruments de travail nouveaux pourraient favoriser le renouvellement de nos méthodes, achevons ce tour d'horizon critique par quelques mots sur la TRANSMISSION et les CONTROLES.

La classe d'histoire pose le problème du cours magistral, c'est-à-dire du professeur monologuant, enfermé dans son discours.

Ne nous y attardons pas, les critiques les plus officielles abondent. La passivité engendrée par le « cours » d'histoire est dénoncée depuis plus d'un siècle (1). Les instructions actuelles tendent à y porter remède en prescrivant que le professeur doit être « un chef d'orchestre à la baguette invisible », que « l'enseignement doit être rendu aussi concret et vivant que possible ». Cependant l'ennui, l'absence de participation sont moins traumatisants que les effets des méthodes de contrôles. Durant le cours, l'enfant a toujours le loisir de s'évader, de laisser son esprit vagabonder. Ce qui est lamentable, c'est le gaspillage de temps et d'énergie que représentent ces heures plus ou moins perdues.

Au niveau des CONTROLES, par contre, nous retrouvons les raisons de cette « défaite de l'enseignement historique », dont nous parlait M. Mandrou. Cette désaffection tient aux effets matériels des « révisions » sur la vie des enfants et à l'irritation qui en résulte pour les parents. Tout se tient dans le système actuel de contrôle : leçons « récitées », compositions faites « de mémoire », après révisions excessives, examens traditionnels (BEPC, BAC), conçus selon les mêmes normes de mémorisation. Ces succédanés de manuels, appelés « aide-mémoire », que les éditeurs proposent aux candidats pour pallier les excès de leurs propres manuels, ne sont-ils pas significatifs du système dans lequel nous nous trouvons emprisonnés ? Même si les sujets sont « intelligents », tant qu'ils sont nécessairement précédés de révisions volumineuses, tant que le recours au manuel ou à toute autre forme de documentation n'est pas postulé, l'effort exigé est d'abord et nécessairement un effort considérable de mémoire qui risque pour la masse des enfants de paralyser ou d'étioiler l'intelligence créatrice, la capacité de mise en œuvre, et de développer l'anxiété.

Certes, il ne s'agit pas de proscrire la *mémoire* ni l'apport dans l'éducation de la personnalité, mais de mesurer loyalement dans le contexte de spécialisation outrancière des disciplines la somme de bourrage que représentent les divers « programmes » des spécialités, d'admettre que nous ne savons pas nous-mêmes le 1/100^e de ce que nous faisons « réciter » à nos enfants. Même dans nos propres « connaissances » : un de mes élèves disparu peu après son Bac dans un accident d'auto, me disait avant l'examen : « Je suis sûr que les professeurs nous posent souvent des questions, auxquelles SANS NOTES, eux-mêmes ne sauraient pas répondre ». Personnellement, je serais incapable de traiter de « mémoire » ce « grand » sujet donné en novembre 67 à une de mes nièces, en Terminale D d'un grand lycée parisien : « Les faits militaires de la guerre de 14-18 ». Je comprends qu'elle ait été dégoûtée par l'histoire, après avoir cependant beaucoup espéré de ce programme de Terminale.

Dans une pareille situation, les efforts dispersés ne sont que poussière, les mises en question individuelles restent inefficaces. C'est une

(1) cfr *Cahiers Pédagogiques*, N° 65, p. 74.

certaine forme de « libéralisme » qui est en cause. Il ne suffit pas que telle personnalité récuse le système, il faut prendre les mesures générales qui permettront la mise en place de pratiques nouvelles. Il faut commencer par interdire certains procédés traditionnels. On ne peut sous prétexte de défendre les « libertés universitaires », celles des *adultes*, continuer à pratiquer un système qui ne tient pas compte de ce que sont les *enfants*. En attendant la transformation profonde que nous sommes en droit d'espérer, des mesures immédiates pourraient être prises, par exemple des instructions formelles limitant dans le premier cycle (lycée, CES, CEG, CET), toute « révision » à deux chapitres, et à deux ou trois dans le 2^e cycle. Il faudrait aussi supprimer dans le Primaire ces « compositions d'histoire et de géographie » qui reposent sur la mémorisation de « résumés », et interdire dans le primaire comme dans le secondaire toute CARTE à faire à la maison.

Certes, ces mesures ne seraient que des palliatifs à court terme, pour limiter les dégâts dus actuellement à la pesée sans contre partie des manuels et des habitudes acquises. La réflexion sur des modifications profondes reste entière.

COMMENT RENOUVELER NOS METHODES.

J'essaierai après cette longue analyse critique de présenter quelques propositions constructives. Mais je voudrais dire d'abord que je pense qu'en matière d'enseignement il ne peut y avoir de recette ou de panacée. La classe est un monde vivant, instable, les personnalités des professeurs diverses; les rapports qui se nouent entre un adulte et des enfants sont complexes, mobiles, nuancés. On ne saurait préconiser un MODELE unique et invariant.

Au contraire, on doit souligner que ce qui est capital en matière d'enseignement c'est une ambiance de liberté — non pas celle d'accabler inconsciemment les enfants par les exigences de la « spécialité », — mais la liberté d'être soi-même et de laisser place dans la dialectique de la classe à l'invention, à l'adaptation, à la vie, à l'intérêt renouvelé. Il faut que la personnalité de chaque professeur ne soit pas aliénée par le sentiment que l'enseignement est un carcan de programmes et un rite immuable de méthodes. Si le professeur aime ce qu'il explique, ou ce qu'il FAIT avec ses élèves, si lui-même a le sentiment d'innover, d'inventer, de se renouveler, les chances seront plus grandes d'une communion dans l'intérêt et d'un enrichissement culturel. Nous sommes ainsi conduits, à propos des méthodes, à faire d'abord porter la réflexion sur la question du *contenu à transmettre*, et plus particulièrement des CHOIX à opérer dans les programmes.

1) Le contenu et les buts de l'enseignement de l'histoire.

Le contenu actuel de l'enseignement de l'histoire reste déterminé par une logique exhaustive, fruit de l'encyclopédisme du XIX^e siècle.

Or nous abordons le dernier tiers du XX^e siècle et formons des êtres humains pour le XXI^e siècle ! L'encyclopédisme des manuels que nous avons dénoncé procède entièrement de cet esprit de « spécialité » du XIX^e siècle, qui admet implicitement que l'on peut et doit TOUT savoir d'une matière. En histoire, le dogme du « récit continu » en reste la matérialisation dans l'esprit des programmes et la substance des manuels. Le postulat d'une évocation exhaustive de l'histoire empoisonne l'enseignement historique dans le secondaire.

Or cet enseignement aboutit actuellement à une véritable *faillite* par rapport aux buts qu'il s'est donnés. Je donnerai ici un bref aperçu des résultats statistiques de quelques enquêtes, que j'ai eu l'occasion de mener ces derniers mois. Par exemple au niveau DUEL *Histoire*, dans une faculté de province, à la question « les journées de juin 48 en France furent-elles : 1) un soulèvement contre la monarchie 2) une intervention ouvrière contre une mesure gouvernementale 3) la 1^{re} manifestation de la section française de la 1^{re} Internationale ? », 25% des *étudiants* seulement donnent une réponse juste. 60% des mêmes étudiants en histoire ignorent que le Parthénon est du V^e siècle. 60% ne soulignent pas Maurras dans une liste d'antisémites.

A Paris, sur 44 étudiants, 9 soulignent Drumont, 28 Maurras. 50% se trompent pour le Parthénon. Dans un lycée de banlieue, on constate que 48% des élèves de trois classes de Première ne savent pas placer la mer Rouge sur un planisphère, 42% la Tunisie, 51% le Viet-Nam. Dans deux classes de Seconde, 66% des élèves ignorent que Rembrandt a vécu au XVII^e siècle, 72% n'ont pas entendu parler des Provinces-Unies, 64% pensent que le St-Office a été *tolérant* ou ne savent pas de quoi il s'agit, 75% sont incapables de situer le chœur d'une église gothique, 89% l'abside, 44% ne reconnaissent pas un chapiteau comme partie d'une colonne (et le situent sur un portail ou dans le PLAN d'une église !) etc...

Face à la contradiction flagrante entre les ambitions et les résultats, il est urgent de commencer d'abord par fixer une *perspective* nouvelle à notre enseignement. Pour préciser et doser un véritable dessein éducatif, tenant compte de ce que sont les enfants et les adolescents d'aujourd'hui, de leurs besoins, de leurs possibilités d'assimilation, un INVENTAIRE de nos BUTS doit être fait, et tout enseignant doit avoir l'occasion d'y réfléchir.

Il est clair que nous ne devons plus désormais tout subordonner à la *connaissance*, et que nos objectifs doivent être modifiés, dans le contexte de notre civilisation caractérisée à la fois par la *multiplication* inouïe des connaissances et leur *mobilité*.

Nous devons d'abord résolument admettre que la part des « connaissances » à l'état brut doit être infiniment restreinte (ne serait-ce que pour obtenir qu'un *minimum* soit réellement assimilé). Nous devons par contre viser beaucoup plus systématiquement à *former* des mécanismes mentaux (et d'abord un vocabulaire élémentaire et l'aptitude à l'utili-

ser), à donner une initiation méthodologique, à développer la capacité au *raisonnement inductif*, le sens des différences et des similitudes, la possibilité de distinguer l'essentiel du secondaire.

Notre ambition doit être d'aider nos élèves à acquérir une *pensée* personnelle, de leur donner les moyens de s'informer, d'aider leur esprit à s'ouvrir, de développer en eux le sens de la richesse et de la diversité des cultures humaines, de leur communiquer la sympathie pour les autres, de leur affiner le goût.

Nous devons en un mot subordonner notre enseignement à des buts de formation humaine au lieu d'initier à une spécialité ésotérique.

Admettre ces perspectives revient à constater qu'on ne peut plus aujourd'hui enseigner l'histoire sans choisir dans la matière historique. D'abord parce qu'il ne saurait y avoir de véritable formation humaine dans la précipitation, dans l'obsession d'un programme trop chargé, ensuite parce qu'il faut que chaque question étudiée ait un *sens*, une raison d'être; tout ce qui est l'objet d'enseignement devrait être *significatif* à la fois pour l'enseignant et l'enseigné. On ne peut TOUT enseigner de façon significative. Il faut donc admettre sans mauvaise conscience qu'il y a bien des choses dont on ne parlera pas. Dès lors, c'est une modification d'attitude de principe, une mutation radicale par rapport à la conception actuelle des PROGRAMMES et des MANUELS. Cette mutation est parfaitement rationnelle à condition que l'on reconnaisse de façon réaliste ces quelques faits incontestables :

- a) La conception exhaustive aboutit non seulement à cette « régurgitation » du fatras de *détails* absorbé pour une composition ou pour un examen, mais à une *ignorance de l'essentiel*, comme le montrent les enquêtes que nous avons entreprises. Le caractère actuellement impératif des programmes est un leurre : les 3/4 de ce que nous enseignons *ne sont pas assimilés*.
 - b) La somme des faits de l'histoire s'accroît jour après jour de ce qu'apporte l'événement et aussi la recherche.
 - c) La compréhension, la conception des faits historiques est constamment renouvelée et relativisée par la problématique de la recherche.
 - d) L'enseignement secondaire n'est pas un tout fermé sur lui-même, mais il doit s'intégrer dans une perspective d'éducation permanente et de civilisation des loisirs.
- Comment concevoir des programmes dans cette optique ?
Nous distinguerons 1^{er} et 2^e cycles.

2) Renouveau du contenu et des méthodes dans le 1^{er} cycle.

a) Le contenu :

Il faudrait centrer le 1^{er} cycle — en liant l'histoire et la géographie — sur des ETUDES DE CIVILISATION conçues dans un cadre spatial et perçues dans la *longue durée*. La perception de l'histoire

en LONGUE DUREE me paraît un objectif essentiel et implique que l'on substitue aux découpages actuels des programmes un CODAGE de l'histoire de l'Humanité en longue durée, qui fera apparaître quelques points de repères peu nombreux et significatifs, trame du devenir humain (tel que nous le concevons pour l'instant), à l'arrière-plan des processus de civilisations. Dans le cours de l'année scolaire, on pourrait faire alterner histoire, géographie, « instruction civique », selon les cas.

Dans le cadre des programmes actuels, on peut, par exemple, en 6^e, choisir comme thèmes *successifs* de travail : la configuration de la Terre, les hommes de la Préhistoire, l'Egypte et les Egyptiens autrefois et aujourd'hui, les Africains, quelques aspects de la vie des peuples de l'Orient méditerranéen et de Grèce durant 3 000 ans, le milieu environnant (la commune, les métiers urbains ou le travail agricole, le lycée). Soit six centres d'intérêt pour une année scolaire. La 5^e pourrait à partir du programme de géographie actuelle étudier des civilisations d'Amérique et d'Asie dans le passé et dans le présent. Les programmes ne seraient plus exhaustifs, on choisirait des *exemples* après avoir fixé les localisations ELEMENTAIRES, dégagé des traits spécifiques (civilisation nord-américaine, paysans d'Amérique latine, Moyen-Orient, Asie des Moussons). L'explication nécessiterait une connaissance *schématique* de l'espace et une compréhension de l'importance décisive de quelques faits majeurs.

On centrerait la 4^e et la 3^e sur la civilisation européenne et la France : espace, localisations, moments essentiels (romanisation, christianisation, féodalisation, genèse des nations, laïcisation et démocratisation, féodalisation, industrialisation, impérialisme), cultures significatives (romane et gothique, italienne, flamande, baroque etc ...), structures et problèmes contemporains. Tout au long du 1^{er} cycle, on juxtaposerait constamment des notions de synthèse et des études de détail significatives. Les premières permettraient la structuration progressive par l'esprit des élèves des données spatiales fondamentales et l'assimilation de quelques repères chronologiques essentiels sans cesse « manipulés » au cours de ces quatre années, et non plus dilués dans les innombrables « événements » de l'histoire exhaustive « continue ». L'effort de *mémorisation* porterait sur les localisations élémentaires, un vocabulaire de base, une compréhension de l'histoire en longue durée. Dans les études de détail, on ne prétendrait pas faire mémoriser, mais on rechercherait par imprégnation et contacts directs à faire découvrir la vie matérielle, culturelle, spirituelle d'un certain nombre de peuples d'hier et d'aujourd'hui, à développer chez les enfants la sensibilité artistique, à épanouir leurs facultés de compréhension et de création.

Cet enseignement requerrait des MOYENS nouveaux.

b) *Les moyens.*

Le matériel didactique collectif existant actuellement dans nos lycées devrait être renouvelé, modernisé; films, diapositives multi-

pliés, magnétoscope; des centres de documentation devraient être organisés dans tous les CES et lycées. Mais nous insisterons surtout sur la nécessité d'*inventer un nouveau type* de matériel didactique *individuel* en dissociant nettement ce qui est destiné au *professeur* et ce qui est destiné à l'*enfant*.

1. On pourrait encore appeler MANUEL, un petit livre destiné à l'*enfant*, qui serait extrêmement simple et synthétique. Conçu dans une perspective globale et schématique, il servirait dans tout le 1^{er} cycle. Il serait un instrument d'usage, de références, rendrait possibles les renvois, les rappels, les comparaisons. Il ne serait plus conçu comme un RECIT, mais grouperait des séries d'indications :
 - planisphères, « films » montrant l'état du monde, d'un continent à divers moments, cartes et graphiques indiquant leur état contemporain.
 - chronologies synoptiques en longue durée.
 - analyse de faits majeurs, ayant marqué le devenir technique et culturel de l'humanité.
 - vision succincte de quelques espaces de civilisation (Orient méditerranéen au 2^e millénaire, le monde grec au 5^e siècle, le monde chinois au même moment, l'Amérique précolombienne, etc ...).
2. Des collections de DOCUMENTS de *qualité* (photos, cartes, textes) et d'exercices, en *pochette*, donc mobiles, détachables, prévues par centre d'étude, permettraient les découvertes, les contacts concrets, affectifs avec les hommes et les œuvres d'une civilisation, le manuel étant par ailleurs d'un schématisme sec ne parlant pas à l'imagination. Les enfants colleraient une partie de ces documents dans leur cahier. Ils serviraient de matériel de travail en classe, complétés par des références au manuel. Des petits commentaires, des questionnaires accompagneraient ces documents.
3. Un LIVRE DU MAÎTRE compléterait obligatoirement et séparément ces pochettes; il serait destiné à guider le professeur, à l'aider à l'exploitation des documents, à lui indiquer des références bibliographiques, etc ...
Ainsi serait clairement dissocié le matériel destiné à l'enfant de celui à l'usage du professeur, et l'on mettrait fin à cette ambiguïté que nous avons dénoncée au début de cet exposé.

Je pense en outre que le manuel au sens nouveau devrait répondre à des critères collectivement discutés, par un groupe d'experts comprenant des chercheurs, des conseillers pédagogiques, des professeurs, des pédagogues, des psychologues.

Ce manuel devrait non pas sans doute être absolument unique, mais échapper en partie au régime de la concurrence commerciale et pour le moins avoir reçu l'estampille d'une commission pédagogique « ad

hoc ». On pourrait envisager certaines des séries de documents dans un cadre régional (notamment pour l'étude de l'environnement).

Ainsi, compte tenu de la personnalité des différents professeurs, on laisserait tomber dans le 1^{er} cycle cette trame événementielle de moins en moins assimilable par les enfants, sauf à camper quelques personnages prestigieux, à évoquer quelques moments dramatiques, et l'on viserait par le contact réfléchi avec un certain nombre de civilisations à ce que l'adolescent au sortir du 1^{er} cycle soit devenu capable — ce qu'il n'est pas dans le système encyclopédique actuel — de structurer de façon élémentaire l'espace-temps, de manipuler un certain vocabulaire socio-culturel — seuls ces objectifs seraient *impératifs*. Le professeur dans ce cadre aurait de grandes libertés dans le choix des thèmes de travail.

c) *Les activités.*

La « classe » ne devrait plus se dérouler selon un rituel immuable. Le professeur doit être un *animateur* d'activités variées les unes conçues en classe entière (si cette entité demeure), les autres en petits groupes (activités dirigées), les unes intra-muros, les autres extra. On distinguerait par exemple :

- des heures où des notions sont exposées, découvertes, discutées à partir de documents, à partir de propositions ou d'explications venant du professeur. (Il me paraît artificiel de prétendre que les enfants doivent tout « découvrir » par eux-mêmes et que le professeur tel un prestidigitateur fait « sortir » une masse de connaissances d'un unique document) ;
- des moments où des films, des émissions télévisées, des diapositives sont présentés et exploités ;
- des heures de travaux pratiques individuels, exercices de classification, observation raisonnée ;
- des heures de travaux en équipes, fabrication d'un « livre », préparation d'une exposition, d'une représentation théâtrale ;
- l'exploitation d'une visite de musée, d'usine, d'une enquête ...

Mais tout ceci n'implique pas seulement le renouvellement des méthodes en histoire. Une réorganisation de l'établissement scolaire — horaire, emploi du temps — serait nécessaire.

d) *les contrôles.*

Reconnaissons d'abord que notes et classements sont la plaie du système français et que la « notatite » (1) et l'« examinite » sont l'expression d'une pédagogie basée sur des critères quantitatifs d'assimilation d'un certain *volume* de connaissances.

Il devient beaucoup plus difficile de « noter » dès lors que l'on cherche, par l'enseignement, à épanouir les ressorts *différents* de chaque

(1) Terme utilisé par M. Alain Peyrefitte, lors de l'émission télévisée, « *Etats généraux de l'Enseignement* », le 24 avril 68.

personnalité. Les contrôles sont évidemment nécessaires, mais leur but doit également être clair.

Ils doivent d'abord être un contrôle par le professeur de son enseignement, lui permettre de mesurer ce qui en subsiste dans l'esprit des élèves. Ils doivent faire appel à des qualités multiples des enfants : raisonnement, compréhension, réactions de la sensibilité, aptitude à l'expression, imagination, capacité à situer et se situer ... Une grande variété d'exercices est là encore nécessaire, d'où découlera l'observation par le professeur des *qualités* spécifiques d'un enfant et non plus le jugement en fonction de critères uniformes exclusivement « cérébraux ». Conçu dans cet objectif, l'enseignement de l'histoire peut jouer un rôle extrêmement positif dans l'observation des aptitudes au cours des deux cycles dit « d'observation » et « d'orientation ». D'autre part, on peut parfaitement faire des contrôles sans donner de « leçon » à étudier à la maison, uniquement en fonction du travail fait en classe. Dans la pédagogie de « soutien » des CES expérimentaux, les « sciences humaines » ne doivent *officiellement* faire l'objet d'aucune leçon à étudier.

Je crois, à la fois par expérience de mère et de professeur, étant donné le choc que représente actuellement l'adaptation à la 6^e pour une majorité d'enfants, que l'on aurait intérêt à généraliser cette mesure dans toutes les 6^e, et que toute « mémorisation » devrait se faire en classe, avec l'aide du professeur. Cela permettrait d'éviter le recours à la mémoire de courte durée à laquelle font trop exclusivement appel nos procédés actuels.

3) Le renouvellement dans le 2^e cycle.

- a) La finalité propre à ce cycle devrait être de *développer l'aptitude à comprendre le monde contemporain*. Mais il pourrait aussi servir à élargir la vision du devenir technique et culturel de l'Humanité, la prise de conscience de l'Espace-Temps de l'Homme. Une civilisation étrangère du passé ou du présent étudiée par exemple en classe de Seconde, en coordination avec les professeurs de littérature, de langue, d'art, serait l'occasion de cet approfondissement.

Cependant l'ensemble des programmes de ce cycle serait organisé de manière à apporter aux adolescents les instruments de connaissance et les moyens d'analyse *indispensables* à leur exercice futur de citoyenneté et plus simplement à la lecture intelligente et active d'un journal quotidien. Cela impliquerait d'une part un TRI résolu dans l'Histoire contemporaine des évolutions et des faits *utiles* à connaître pour comprendre l'actualité, et d'autre part d'introduire dans toutes les sections une « initiation économique et sociale » instruction civique rénovée, modernisée et intégrée au programme de la classe (notions économiques, initiation aux mécanismes monétaires, fonctionnement d'une entreprise, procédés graphiques d'analyse socio-économique ...).

L'actualisation délibérée des programmes impliquerait que l'on regroupe les questions par *grands ensembles* traités dans leur évolution globale du XIX^e siècle à nos jours, et analysés ensuite dans leurs données immédiates. Par exemple, en seconde, on ferait la synthèse des notions nécessaires à la compréhension du monde contemporain : démographie, développement, sous-développement, systèmes monétaires, systèmes économiques et politiques, industrialisation, urbanisation, croissance économique.

En Première, on se centrerait sur l'Europe (moins l'U.R.S.S.) et la France. On lierait XIX^e et XX^e siècles afin toujours d'éclairer une problématique actuelle par une explication historique. On voit par exemple comment cette vision synthèse serait utile pour faire comprendre les problèmes actuels de la Grande-Bretagne et celui de son adhésion à la CEE. De même comment étudier réellement les problèmes de la mutation française contemporaine en Première, si l'évolution économique et sociale de la France après 1914 est au « programme » de l'année suivante ? En Terminales, de la même façon, on étudierait l'U.R.S.S., les Etats-Unis, la Chine, l'Amérique latine, en ayant la possibilité d'expliquer les problèmes actuels, les tensions, les institutions, les structures, par un « retour en arrière » dans le XIX^e siècle ou éventuellement au-delà. A partir du moment où l'étude des faits *antérieurs* serait déterminée par une problématique, un choix dans ces faits s'opérerait obligatoirement. Il est évident par exemple qu'il n'y a aucun intérêt à étudier l'unité italienne en elle-même, mais qu'il suffit d'en faire saisir les conséquences déséquilibrantes pour le *Mezzogiorno*.

Les circonstances historiques qui ont engendré l'impérialisme européen sont nécessaires à connaître pour comprendre les problèmes actuels du Tiers-Monde, mais peu importe les modalités des conquêtes coloniales, ni même la figure des colonisateurs. Cependant, même dans l'optique d'une actualisation, il faut se dire que la masse des évolutions et des faits intéressants à dégager est telle, qu'il est *impossible* et illusoire de prétendre y faire face dans le cadre d'un programme scolaire. C'est pourquoi, dans ce cadre nouveau, des *CHOIX* resteront à opérer. On devrait pouvoir les pratiquer en fonction de l'actualité et de critères variés : intérêts manifestés par les élèves, manifestations artistiques, goûts du professeur.

b) *les activités et les moyens d'enseignement dans le 2^e cycle.*

Ici, comme dans le 1^{er} cycle, les *activités* de la classe devraient être *diversifiées*.

- Exposés de synthèses, vues d'ensemble, apportés par le professeur.
- travaux pratiques individuels réalisés sous la direction du professeur, portant sur des textes, documents, graphiques, coupures de presse.
- travaux en équipes en vue d'une rédaction collective ou de la préparation d'une exposition dans le cadre du lycée.

- séances d'études et de discussions en « tables rondes », de réflexions et de lectures en équipes. (1)

Les *moyens* seraient également à revoir. Un manuel synthétique sur « le monde contemporain et ses origines » serait à concevoir.

Des recueils, beaucoup plus modernes dans leur conception, de documents, textes, graphiques, photographies, cartes, statistiques seraient à imaginer. Il faudrait en outre prévoir des organismes qui à l'échelon national et régional pourraient produire à large échelle des documents d'*actualité*, tirés de la presse, de revues, d'ouvrages très récents. Nous y reviendrons dans la dernière partie de cet exposé.

c) *les contrôles* dans le 2^e cycle devraient être de formes variées :

- contrôle de connaissances dans des domaines précis et limités : vocabulaire, sens général d'une évolution, signification d'un fait, structures d'une société, contenu d'une idéologie ...
- étude d'un document tendant à développer les facultés d'analyse, le raisonnement *inductif*, l'aptitude à passer du singulier au général. Ce genre de contrôle, par sa variété, doit habituer les élèves à se trouver en situation imprévue et les familiariser avec la langue et les graphiques des pages économiques des journaux.
- grande synthèse sur un sujet, avec recours possible aux manuels, notes, documents.

Systématiser ce genre de contrôle dans le 2^e cycle et notamment au niveau des classes terminales, où leur pouvoir éducatif serait incontestable, ne serait concevable que dans une optique où l'examen terminal, le *Bac*, serait complètement rénové (2).

Les autorités compétentes ne peuvent-elles faire à ce sujet des suggestions précises à la Direction des enseignements et de la pédagogie ?

Mais un enseignement nouveau de l'Histoire

- tournant le dos à un encyclopédisme anachronique;
 - orienté d'abord vers l'épanouissement et la formation des personnalités;
 - déterminé par une actualisation de la connaissance;
- ne peut se concevoir sans renouvellement de tout « l'appareil » d'enseignement. Ce sera notre dernier point.

LES IMPLICATIONS D'UN RENOUVELLEMENT DES METHODES.

Je l'ai indiqué au début : si nos méthodes d'enseignement sont à revoir, le système en entier doit être mis en cause. Les changements

(1) cfr. les suggestions de Jean NATURSKI, *Cahiers pédagogiques*, n° 66, p. 110, et de Jacques BOURRAUX, *ibidem* p. 107.

(2) cfr. *Cahiers pédagogiques*, N° 66, p. 140 à 147.

dans la classe, la modification des relations entre les jeunes et les enseignants ne peuvent se produire sans transformations de tout le contexte. J'indiquerai en toute liberté ces implications qui me paraissent essentielles.

- a) Une *coordination* des disciplines est indispensable et par conséquent un *accord* en vue de cette coordination.
- Cet accord devrait d'abord porter sur quelques points fondamentaux : conception de l'histoire « codée » en *longue durée*, détermination de ce code, perception de l'histoire à travers des processus et des interférences de civilisations, mise en question du « récit continu » comme étant en contradiction à la fois avec les exigences d'une pédagogie moderne et la problématique de la Recherche. (1)
 - Une conception cohérente du bloc Histoire-Géographie-Instruction civique-Initiation économique et sociale serait à dégager, ce qui implique un *dialogue* constructif entre les autorités chargées de « programmer » ces divers enseignements.
- b) *Des instructions nouvelles sont nécessaires.* Dans l'immédiat, les plus urgentes concerneraient l'utilisation des manuels, les compositions et contrôles, les modalités des examens.
- c) *Des structures* sont à imaginer.
- d'abord pour officialiser le dialogue entre les autorités en vue de la coordination des disciplines.
 - d'autre part pour améliorer et rationaliser la production des outils de travail, ceux qui sont destinés aux enseignants et ceux qui doivent servir dans les classes. Il faudrait un réseau de centres de documentation d'un type nouveau, chargé de TRIER et de REPRODUIRE à large échelle une *documentation d'actualité*. Dans certains lycées bien équipés, des professeurs font un gros travail de recherche de documents, de polygraphie. A ce travail artisanal et dispersé devrait pouvoir se substituer, au moins en partie, une production plus industrielle et plus rationalisée. Pour cela, à une échelle francophone, nationale, régionale, locale, des fichiers seraient constitués par sujet, des relais convenables assureraient la diffusion de l'information relative à ces fichiers et l'expédition de documents vers les établissements scolaires les plus mal outillés.
 - Une commission nationale chargée d'examiner les manuels serait à envisager.
 - Une revue d'un type nouveau, réellement adaptée aux besoins des enseignants en « sciences humaines » devrait faciliter l'information et le recyclage dans la perspective d'un enseignement global et actualisé; elle apporterait à la fois une ouver-

(1) cfr. R. LEMAIRE, *Nos pères les Gaulois*, dans *L'Education Nationale*, N° 846, 11 janvier 1968.

ture sur la « Recherche » par des comptes rendus des ouvrages les plus importants, une réflexion sur l'événement, un approfondissement de la pédagogie du bloc Histoire-Géographie-Initiation économique et sociale.

- des structures de *dialogue*, de travail en équipe devraient être organisées, le dialogue, le travail en équipe étant institutionnalisés, intégrés dans le service des enseignants. Ce serait des structures de formation permanente. Elles seraient nécessaires :

- 1) au sein des établissements, équipes verticales par spécialité et horizontales pluri-disciplinaires,

- 2) au niveau du district scolaire et dans ces « Instituts universitaires de pédagogie » demandés par le colloque d'Amiens. Là se rencontreraient les enseignants et les Inspecteurs Généraux, mais également des moyens de contacts fructueux entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

Cependant l'efficacité de *structures* nouvelles ne sera sensible que si les *mentalités* évoluent parallèlement. C'est là un dernier point délicat et capital !

- d) *Le relations humaines, les mentalités doivent se transformer.*

Tout se tient. Si l'on souhaite voir évoluer l'ambiance des classes, s'instaurer des relations nouvelles « non directives » entre les professeurs et les jeunes, on doit admettre que les relations des professeurs entre eux, ainsi que celles des professeurs avec les Inspecteurs Généraux doivent se modifier. Le professeur doit cesser d'être un isolé, trop souvent inquiet ou malheureux, traînant de façon diffuse une sorte de mauvaise conscience et d'insatisfaction. Pour cela :

- les professeurs doivent apprendre à se rencontrer, à travailler ensemble, à s'enrichir mutuellement par l'apport réciproque de leurs personnalités, la diversité de leurs connaissances. Ils doivent peu à peu devenir capables de coordonner leurs efforts, d'élaborer en commun des objectifs, d'animer ensemble une recherche.

- la relation entre les professeurs et les Inspecteurs Généraux doit changer de nature. A tort ou à raison, les professeurs se sentent plus ou moins en posture d'accusés, en situation fautive face à l'Inspection Générale. Ils sont sur la défensive, ils récusent les méthodes à travers lesquelles ils seront jugés : surpris inopinément au hasard d'une heure de classe. Ils ne savent pas exactement ce qu'on attend d'eux et cela accroît leur malaise. Les Inspecteurs Généraux ne devraient-ils pas devenir pour les professeurs avant tout des conseillers pédagogiques ? Ainsi leur rôle cesserait d'être ressenti exclusivement comme celui des juges. Ces situations plus ou moins héritées de la machine napoléonienne autoritaire faussent les rapports et modelent les mentalités. Elles pourraient se dénouer dans une

optique nouvelle de formation permanente, impliquant la recherche constante et *commune* de la perfectibilité, les analyses collectives des mutations à accomplir, les échanges à part entière sur les difficultés, les expériences, les orientations. Dès lors que la nécessité du changement sera admise comme un dénominateur commun, rendant inéluctable l'organisation de la formation permanente et du recyclage, les relations se transformeront.

Certes, il faut mesurer l'ampleur des modifications à accomplir, car nos mentalités à tous sont façonnées par un système autoritaire de relations hiérarchisées et « insularisées ». Aucune personne de bonne foi ne pourra contester que ce système a engendré du côté des enseignants un complexe trop souvent paralysant d'inquiétude, de défiance et d'irritation.

Cependant notre colloque franco-belge en instaurant un climat de dialogue sincère est le signe qu'une recherche peut se développer librement quand existe la conscience commune du caractère impératif de cette recherche. (1)

Suzanne CITRON,
professeur au Lycée pilote
d'Enghien.

(1) Texte d'un exposé présenté au Colloque franco-belge des professeurs d'histoire du secondaire, février-mars 1968.

DIALOGUE

DIALOGUE AVEC LES GEOGRAPHES.

Voici quelques semaines, une grande figure disparaissait brusquement de nos horizons scientifiques et universitaires. Omer Tulippe, docteur en géographie, professeur de géographie à l'Université de Liège, premier géographe belge appelé à l'Académie royale de Belgique, succombait après une courte maladie.

Emérite depuis peu, il avait conservé toute l'ardeur, toute la foi qui à travers une longue carrière l'avaient porté des bancs de l'école normale à une des chaires les plus enviées de l'Enseignement supérieur. De l'ardeur et de l'énergie, il lui en avait fallu pour faire reconnaître, contre vent et marée, l'incontestable prestige de la science géographique. Parente pauvre de l'histoire jusque dans les années vingt, cette discipline avait pris son autonomie faute d'avoir pu se faire entendre de l'histoire, sœur abusive, aveuglée de son ancestral prestige.

Vainqueur modeste, Omer Tulippe avait conservé la nostalgie d'un divorce imposé par les circonstances. Dans ses dernières conversations, il se réjouissait de constater combien les historiens d'aujourd'hui reconnaissent l'irremplaçable valeur de l'apport de la géographie moderne à leurs recherches. Il confirmait avec force l'indissoluble union de ces deux aspects des sciences de l'homme et la nécessité de les rapprocher maintenant qu'à la géographie était rendue sa dignité. A son équipe de collaborateurs, il avait répété son souhait et voici que nous vient en hommage à cet illustre maître un premier témoignage de ce retour. Puisent les perspectives décrites dans les pages que voici aider les historiens, comme les géographes qui douteraient encore de l'étroite parenté de leurs sciences respectives, de voir plus clairement leurs problèmes. L'arbre ne peut cacher la forêt à qui sait s'élever assez haut !

R. V. S.

L'INTERPRETATION DES PHOTOGRAPHIES AERIENNES ET LES SCIENCES HUMAINES.

(1^{re} partie)

Introduction.

Il nous est agréable, à l'invitation du Comité de Rédaction des « *Cahiers de Clio* », de renouer avec une tradition qui veut qu'historiens et géographes dialoguent, confrontent leurs points de vue, s'échangent des informations et s'apportent un mutuel concours dans la recherche scientifique. Tout particulièrement, lorsque la géographie dirige sa démarche vers la connaissance de l'univers humain, elle possède bien des points de contact avec la discipline historique. Pourtant méthodes, techniques, points de vue sont bien particuliers à chacune des deux sciences. Si le temps est le paramètre qui permet d'examiner corrélativement les événements ou les situations historiques, l'espace est celui des phénomènes et des contextes géographiques. Et c'est là peut-être la raison pour laquelle les géographes ont été parmi les premiers à s'intéresser aux photos aériennes dont l'énoncé est essentiellement spatial. En effet, par nature, un cliché aérien est-il autre chose que la représentation en taches de couleurs ou en grisés plus ou moins foncés d'une portion de la surface terrestre ? Cependant, cette représentation est fournie suivant un code photochimique auquel obéissent la disposition, la forme, l'intensité et la grandeur de ces taches de couleur ou de ces grisés. C'est, pour employer le langage des cybernéticiens, une forme de langage dans lequel des informations nous sont transmises. Pour être utilisable par des disciplines variées, ce message doit être décodé. L'interprétation géographique est ce travail de traduction des formes, teintes et textures des grains impressionnés figurant sur le film ou la plaque sensible. Si cette conceptualisation est aisée, voire immédiate, dans le cas de photographies réalisées au sol, il n'en va pas de même lorsqu'il s'agit de documents aériens pris suivant des angles d'inclinaison et dans des rapports d'échelle très différents des premières.

Le but de cet article sera d'analyser brièvement l'apport des photos aériennes dans les études des sciences humaines, mais aussi de définir leurs conditions techniques d'utilisation. Dans une seconde contribution, on s'efforcera de montrer l'intérêt pédagogique de ces documents.

L'intérêt de l'interprétation photographique pour les sciences de l'homme.

L'avantage le plus immédiatement sensible des clichés aériens est de permettre au chercheur d'échapper, par la vertu de l'altitude, aux conditions limitées d'observation sur terre. Il peut apercevoir d'un même coup d'œil plus d'objets, les analyser et les comparer, saisir ainsi entre eux des analogies et des dissemblances qui eussent échappé à l'observateur terrestre. Il est possible également, pourvu que l'on s'initie à ce déchiffrement des formes et des teintes dont il a été question plus haut, soit dans leur nature, soit dans leur localisation ou dans leur présentation. Il en résulte un enrichissement de la connaissance, au niveau de la typologie des phénomènes et, on le verra plus loin, de la synthèse des faits et de leur explication. Quelques exemples illustreront ce propos.

Dans une recherche sur l'agriculture itinérante de type bantou menée il y a près de dix ans au Katanga, l'examen des photos aériennes nous a permis d'identifier des types de champs relevant d'un système agraire peu répandu au Congo-Kinshasa, mais que l'on trouve chez les Lamba de Rhodésie (le « Chitimene » rhodésien). En outre, il a été possible, grâce à l'interprétation des photos, d'étudier l'aire de dispersion de ce système agraire et de comprendre certains caractères de son fonctionnement ⁽¹⁾.

Dans un domaine tout autre, des chercheurs français étudiant les embarras de circulation aux abords de l'Etoile à Paris, ont pu établir, par l'examen des clichés aériens, la vitesse de circulation de chaque véhicule d'une file ainsi que le pourcentage de véhicules à l'arrêt au moment de chaque prise de vue ⁽²⁾. Nous avons mené une enquête semblable pour les environs du Pont de Fragnée à Liège en 1964. ⁽³⁾ Des chercheurs américains, en étudiant les photographies aériennes de New York, ont pu déceler chez les conducteurs des attitudes ou des réactions collectives face à certains problèmes de circulation; les évolutions que ceux-ci faisaient décrire à leur véhicule en témoignaient. Ces réactions collectives ne sont pas sans intérêt pour les socio-psychologues et les observations précédentes furent à l'origine d'une étude expérimentale de ces comportements ⁽⁴⁾.

L'intérêt des photos aériennes pour les études historiques n'est pas moindre. L'historien s'y repère comme à un *document* lui fournissant des *traces* de faits passés ⁽⁵⁾.

(1) WILMET J., *Systèmes agraires et techniques agricoles au Katanga*, dans *Acad. Royale des Sc. d'Ostre-Mer*, Bruxelles, 1964, pp. 30-33.

(2) Ministère de la Construction. Division des Travaux topographiques; *Etude de la circulation urbaine à l'aide de photos aériennes verticales*, Bull. de la Soc. Française de Photogrammétrie, Paris, août-oct. 1964, p. 221.

(3) WILMET J., *Etude des flux de circulation dans la ville de Liège par photo-interprétation. L'exemple du nœud viatique du Pont de Fragnée*, rapport inédit au Ministère des Travaux Publics sous les auspices du Groupe d'Aménagement « L'Equerre », mai 1965, 21 p., annexes.

(4) R. HERMAN et K. GARDELS, *Vehicular Traffic Flow*, dans *Scientific American*, déc. 1963, n° 6, pp. 35-43.

(5) P. HARSIN, *Comment on écrit l'histoire*, Thone, Liège, 1949, pp. 19-20.

Souvent, ces traces figurant sur le document photographique, consistent en des images plus ou moins précises de vestiges matériels. Dès lors, la recherche historique fait appel pour l'identification de ceux-ci, aux techniques de l'archéologie aérienne ⁽⁶⁾. Parfois, les traces historiques sont contenues dans l'organisation spatiale du paysage lui-même. C'est ainsi que le tracé des chemins et sentiers actuels, des limites parcellaires et même la disposition générale des finages, peuvent souligner l'existence ancienne d'un réseau routier. On a ainsi pu restituer localement le tracé exact de grands itinéraires moyenâgeux, comme le chemin de St-Jacques, voire de routes plus anciennes comme certains éléments du réseau de chemins gallo-romains ⁽⁷⁾.

M. Saville a découvert des chaussées anciennes appartenant à la civilisation Maya au Yucatan en se servant de photos obliques prises en lumière rasante. Les arbres ayant crû sur ces chaussées émergeaient à peine du fouillis de la jungle environnante; mais au soleil couchant, l'alignement des ombres portées de ces arbres en révélait l'itinéraire ⁽⁸⁾.

**

Mais l'interprétation aérienne ne se limite pas à la découverte de phénomènes ou d'objets nouveaux. Elle permet également de mieux comprendre des faits ou des phénomènes déjà connus, d'approfondir certains sujets, voire de remettre en question des éléments de théorie ou d'explication.

Ainsi, dans la recherche archéologique, on ne peut nier toute l'importance d'une bonne connaissance du site, de l'environnement du chantier de fouilles. Non seulement, les photos aériennes permettent dans certains cas, de découvrir des vestiges nouveaux, mais elles possèdent encore deux avantages supplémentaires :

1° tout d'abord, elles peuvent être utilisées lors de la préparation d'une campagne pour mieux définir l'organisation générale de celle-ci et préciser les axes principaux de recherches;

2° ensuite, elles autorisent, en replaçant le chantier dans son cadre, à émettre des hypothèses plausibles quant au dispositif général des vestiges à découvrir, compte tenu, par exemple, des liaisons possibles entre le site en question et d'autres éléments archéologiques régionaux, de l'orientation de substructures par rapport au relief environnant. Ces observations nécessitent bien entendu, l'utilisation de clichés stéréoscopiques, permettant la vision en relief, ou, à la rigueur, et dans certains cas, de photos obliques basses procurant, en lumière rasante, un bon

(6) Voir notamment J. MERTENS, *La photo-interprétation en archéologie*, dans *Rev. de la Soc. belge de Photogrammétrie*, annexe au n° 8, mars 1967, pp. 1-7, mais aussi les écrits en langue française de CHEVALLIER, AGACHE, GUY dans les *Bull. de la Soc française de Photogrammétrie*.

(7) G. LOUBES, *Evolution d'un réseau routier dans le Gers (Ste-Christie d'Armagnac)*, dans *Photo-Interprétation*, Paris, 1964, n° 1, fasc. 2.

(8) M. SAVILLE et H. MARSHALL, *The ancient Maya causeways in Yucatan*, dans *Antiquity*, 1935, vol. 9, N° 3, pp. 67-73.

rendu du micro-relief environnant le site. Cette technique est fréquemment utilisée par des chercheurs comme R. Agache en France ⁽⁹⁾, J.K. St-Joseph ⁽¹⁰⁾ ou H.C. Bowen ⁽¹¹⁾ en Angleterre.

R. Soleck montre, dans un article consacré à l'interprétation en archéologie, l'avantage du cliché aérien sur la carte ⁽¹²⁾. Il illustre son propos par un exemple extrait d'un rapport de mission de l'*Oriental Institute* de Chicago. La couverture photographique, réalisée à cette occasion, a révélé des axes routiers non représentés sur la carte, des murailles incomplètement dessinées sur celle-ci et confondues par les topographes avec des éléments naturels du relief.

En géographie, l'emploi d'émulsions spéciales, joint à l'utilisation de certaines techniques d'échantillonnage, permet de cartographier, à partir des photos aériennes, certains types de cultures ou certaines formes d'affectation du sol. L'identification est faite à partir de « grilles » ou « clés » d'interprétation adaptées à chaque région et chaque type de terroir grâce à des levés préalables d'échantillons.

Des centaines de milliers d'hectares ont été ainsi cartographiés depuis une dizaine d'années par les chercheurs du Séminaire de Géographie de Liège au profit de divers organismes publics.

En géographie ethnologique, la limite de l'aire de dispersion de certaines ethnies africaines a été dessinée sur photos aériennes grâce aux caractères spécifiques de leur organisation spatiale (type et forme des champs, dispersion ou concentration de l'habitat, forme en plan des villages, etc...) Ce procédé a été utilisé à Madagascar ⁽¹³⁾ ou au Congo-Kinshasa ⁽¹⁴⁾. Des techniques identiques permettent aux anthropologues ou aux sociologues d'étudier la structure clanique ou familiale de certaines tribus, pour autant qu'elle affecte l'organisation de l'espace ⁽¹⁵⁾ ou même, comme en Nouvelle-Calédonie, de retracer l'évolution de peuplements humains disparus ⁽¹⁶⁾.

Pour le sociologue urbain, l'apport des photos aériennes à grande échelle n'est pas négligeable dans l'étude des comportements humains collectifs; ainsi leur analyse permet de retracer les trajets préférentiels suivis par les ouvriers ou les employés à la sortie de leurs établissements

(9) R. AGACHE, *Archéologie aérienne des sources de la Noye et de la Rouvroy (Bratuspantium)*, dans *Photo-Interprétation*, Paris 1964, n° 1, fasc. 8 et 9.

(10) J. K. ST-JOSEPH, *Air Photography and archeology in Britain : recent results*, dans *Archives Intern. de Photogram.*, Delft, 1963, pp. 398-400.

(11) H. C. BOWEN, *Air photographs and the study of ancient fields in England*, dans *Arch. Intern. de Photogram.*, Delft 1963, pp. 411-418.

(12) R. SOLECKI, J. BRADFORD et A. GONZALEZ, *Photo-Interpretation in Archeology*, dans *Manual of Photo-Interpretation*, Washington, 1960, pp. 720-721.

(13) M. CARBONELL, *Villages du pays Betsileo dans le centre de Madagascar*, dans *Photo-Interprétation*, Paris, 1963, n° 6, fasc. 6.

(14) J. WILMET, *Essai d'une écologie humaine au Territoire de Luiza, Kasai, Congo Belge*, dans *Bull. Soc. Belge d'Etudes Géographiques*, Louvain, 1958, pp. 307-363.

(15) H. RAULIN, *Le photographie comme support de l'enquête ethnologique*, dans *Photo-Interprétation*, Paris, 1964, n° 3, fasc. 7.

(16) J. AVIAS, *Apport de la Photo-Interprétation à la reconstitution des peuplements disparus ou indigènes anciens en Nouvelle-Calédonie*, dans *Actes du IIème Symposium International de Photo-Interprétation*, Paris, 1966, V, 19-24.

de travail ou à proximité des gares ou points d'embarquement des transports en commun. Des sociologues ou des urbanistes ont aussi étudié la circulation automobile et piétonnière aux abords des centres commerciaux ou, aux Etats-Unis, entre deux « shopping-centers »; cette étude leur permet de localiser de nouveaux commerces ou d'en relocaliser d'anciens (17).

**

Enfin, l'intérêt majeur du document aérien réside dans son caractère synthétique. Il s'établit, en effet, une liaison visuelle immédiate entre des faits ou des objets isolés, on l'a vu plus haut, par l'observation d'une photo ou d'une paire de photos stéréoscopiques ou même de l'assemblage d'une couverture aérienne entière sous forme de mosaïque ou de photoplan. Par ailleurs, plusieurs aspects successifs d'un même phénomène peuvent être regroupés en une séquence évolutive en se servant de prises de vues répétées dans le temps. Et sur un même espace, la photo permet d'apercevoir et de comparer des objets ou des faits appartenant à des époques différentes. Ainsi toutes les possibilités d'association et de comparaison de formes, de faciès, de structures existent à partir de bons documents aériens.

On a fait état plus haut de l'utilité incontestable du document photographique dans la mise à jour de traces archéologiques. Dans ce domaine, il permet l'association visuelle de formes ou de dispositifs dont l'ensemble peut être caractéristique d'une époque ou d'une culture. Pris individuellement, ceux-ci n'eussent peut-être rien livré de leur origine.

Un exemple bien connu est celui des centuriations romaines dont l'existence se manifeste par la répétition régulièrement espacée de traces d'anciennes limites parcellaires (18).

Un autre aspect de la vertu de synthèse des clichés aériens résulte de la superposition ou la juxtaposition sur la même photo de traces archéologiques d'époques différentes. Des successions fort intéressantes peuvent être découvertes ou illustrées. Ainsi pour Mézières-Charleville, J. Soyer (19) a montré sur une paire de clichés stéréoscopiques : les traces d'un camp romain, d'une ancienne route d'époque gallo-romaine, de la cité fortifiée du Moyen Age (Castrum de Mézières), l'extension de celle-ci par des faubourgs le long des rives de la Meuse, des restes d'une enceinte fortifiée des XVI^e et XVII^e siècles, la ville nouvelle de Charleville créée par Charles de Gonzague et enfin les restes de tranchées des combattants des deux guerres 1914-1918 et 1940-1945. Ainsi s'affirme la péren-

(17) J. R. WRAY et collab., *Photo-Interpretation in urban area analysis*, dans *Manual of Photo-Interpretation*, publ. de l'American Society of Photogrammetry, Washington, 1960, pp. 603-604.

(18) Consulter l'Atlas des Centuriations romaines établi pour la Tunisie, par l'Institut Geogr. National français en 1953-54.

(19) J. SOYER, *Traces archéologiques des phases d'urbanisation de Mézières-Charleville*, dans *Photo-Interpretation*, Paris, 1962, n° 2, fasc. 12.

nité de la valeur stratégique, commerciale et administrative d'un site urbain.

En géographie, ces possibilités « globalisantes » des photos aériennes sont fréquemment utilisées dans l'étude des paysages, ruraux surtout, et en géographie agraire. L'analyse du substrat physique des formes anciennes d'affectation du sol, de la structure, de la morphologie parcellaire, des reliquats d'habitat ancien, que l'on peut retrouver par l'étude exhaustive de clichés, voire de couvertures aériennes complètes, permet d'expliquer la formation des paysages ⁽²⁰⁾ mais aussi la genèse des structures agraires ⁽²¹⁾ de l'époque actuelle.

La photo aérienne est donc, pour la géographie, aussi nécessaire et riche de renseignements divers que la coupe microscopique pour l'embryologiste ou l'histologiste et la plaque radiographique pour l'interniste.

A cet égard d'ailleurs, la photographie répétée dans le temps, de la même portion de surface terrestre, peut apporter bien des éclaircissements dans l'étude de tous les phénomènes dynamiques. En cette matière, son champ d'application est immense, qu'il s'agisse d'analyser des courants de marées, l'évolution d'une langue glaciaire ou dans les sciences de l'homme ici envisagées de préciser le processus d'une migration ou de suivre l'évolution des techniques de mise en valeur.

Ainsi, il est particulièrement intéressant de comparer des photos aériennes prises à l'intervalle d'une dizaine d'années, parfois moins, pour étudier l'évolution d'une agglomération; les chercheurs américains analysent ainsi la croissance des banlieues de leur grandes villes ⁽²²⁾. Nous avons personnellement utilisé cette technique comparative pour l'étude de l'évolution des parcellaires en agriculture itinérante de type bantou et du déplacement de certains villages au Katanga ⁽²³⁾.

Pour l'archéologue ou l'historien, le temps est plutôt un facteur défavorable, car les remaniements apportés à la surface terrestre détruisent bien plus de vestiges du passé qu'ils n'en font apparaître ⁽²⁴⁾. Néanmoins, certaines déforestations, destructions d'immeubles ou de quartiers urbains, peuvent mettre à jour des ruines ou des substructures. De même,

(20) S. RIMBERT, *Analyse et Evolution du bocage breton*, dans *Photo-Interprétation*, Paris, 1962, n° 4, fasc. 8.

F. SNACKEN et A. VERHOEVE, *Structure du paysage poldérien*, dans *Photo-Interprétation*, Paris, 1965, n° 2, fasc. 5.

(21) F. SNACKEN et L. DOELS, *Parcelllement actuel et parcelllement ancien en Flandre*, dans *Photo-Interprétation*, Paris, 1965, n° 1, fasc. 5.

S. RIMBERT, *Superposition de structures agraires d'origines diverses dans le bassin parisien*, dans *Photo-Interprétation*, Paris 1963, n° 4, fasc. 5.

(22) Pour la bibliographie relative à ce sujet, consulter J.R. WRAY et collabor., *Photo-Interprétation in Urban Area Analysis*, dans *Manual of Photographic Interpretation*, publ. par American Society of Photogrammetry, Washington, 1960, pp. 667-716.

(23) WILMET J., *La répartition de la population dans la Dépression des Rivières Mafuvya et Lufira (Haut-Katanga). Essai d'une géographie du peuplement en milieu tropical et ses applications pratiques*, dans *Acad. Roy. des Sc. d'Outre-Mer, Cl. des Sc. Nat. et Méd.*, T. XIV, fasc. 2, 1963, 248 p.

(24) Dasa G. ALVISI, *Disparition progressive des traces archéologiques*, dans *Photo-Interprétation*, Paris, 1964, n° 1, Fasc. 5a et 5b.

R. Goguey ⁽²⁵⁾ et J. Agache ⁽²⁶⁾ ont montré que certains types de cultures, à des moments précis du développement végétatif, étaient favorables à une mise en évidence des ruines enfouies d'anciennes constructions.

Les exigences techniques de l'interprétation.

On comprendra aisément que l'interprétation des photographies aériennes exige des méthodes précises, un matériel spécial et une certaine expérience.

En effet, il faut y insister ici, « interpréter » n'est pas « lire ». Le travail du photo-interprète ne commence qu'au-delà d'une appréhension immédiate des objets ou des phénomènes. Ce travail consiste dans le déchiffrement du code inscrit en lignes et en surfaces plus ou moins grises ou diversement colorées sur un stéréogramme ⁽²⁷⁾. Quelle doit donc être la formation d'un photo-interprète ?

Les exigences d'une formation de base nous paraissent être les suivantes :

- 1° l'interprète doit posséder certaines connaissances dans le domaine de la photographie; il doit pouvoir adapter sa technique de travail au type d'émulsion, à la caméra, et aux conditions atmosphériques et saisonnières de prises de vues. Cette exigence vaut a fortiori, s'il commande ou réalise lui-même la couverture photographique;
- 2° quelques notions très élémentaires de photogrammétrie lui sont nécessaires pour mesurer certains objets ou certaines surfaces;
- 3° l'interprète doit pouvoir manier, avec à propos, les clés d'interprétation permettant le décodage du stéréogramme; ces clés sont évidemment particulières à l'objet de sa recherche, mais elles varient en fonction :
 - du milieu physique et, notamment, des facteurs suivants : humidité, sol, relief, végétation;
 - du moment de la prise de vue, c'est-à-dire de la saison s'il s'agit d'un milieu rural, du rythme des activités journalières, voire saisonnières, s'il s'agit d'une zone urbaine;
- 4° enfin, il doit posséder une culture technologique et générale suffisante; car, il est opportun de pouvoir distinguer un oléoduc enfoui, des fondations d'une enceinte.

On conçoit aisément que, en vue d'une application judicieuse des clés d'interprétation, le photo-interprète doive s'entourer des conseils de

(25) GOGUEY R., *Recherches sur l'influence des dates et des conditions techniques des prises de vues dans la détection aérienne des indices d'origine archéologique*, dans *Actes du II^{me} Symposium International de Photo-Interprétation*, Paris, 1966, II-4 à 12.

(26) AGACHE J., *Recherche des moments favorables à la mise en évidence des vestiges archéologiques arasés par l'agriculture dans le nord de la France*, dans *Actes du II^o Symposium International de Photo-Interprétation*, Paris, 1966, V 9-17.

(27) Assemblage stéréoscopique de deux photos aériennes.

spécialistes, géographes et naturalistes, également photo-interprétateurs, habitués à analyser la surface du sol. On comprendra aussi que le bon interprète est celui qui possède une expérience suffisamment riche. Au département de photo-interprétation de notre Institut, nous estimons que trois années de travail assez soutenu sont nécessaires pour former un bon chercheur dans ce domaine. Comme le vin, l'interprète bonifie en vieillissant; mais à la différence de celui-là, il doit être fréquemment remué ! Rien ne remplace le déplacement du chercheur sur le terrain; photos en main, il comparera les mêmes objets, vus au sol et sur les clichés.

L'interprétation des photos aériennes exige l'emploi d'un matériel important. Certes, dans la pratique courante, la loupe ou le stéréoscope, permettant l'examen en relief de stéréogrammes, résolvent bien des difficultés.

Mais, d'une part, les problèmes deviennent plus ardues s'il faut analyser des photos de mauvaise qualité ou comparer des stéréogrammes pris avec des émulsions variées; ou encore étudier des objets dont la forme et la texture sur l'émulsion photographique sont peu caractéristiques et aux limites du pouvoir séparateur de l'œil. D'autre part, la représentation des objets repérés sur une carte avec une certaine exactitude nécessite au moins l'utilisation de chambres claires ou de restitu-teurs simples; parfois, pour des transcriptions très précises et fort élaborées, il faudra recourir au photogrammètre.

C'est pourquoi, un laboratoire de photo-interprétation doit posséder une gamme suffisante d'appareils permettant l'étude des émulsions, la restitution simple ainsi que la fabrication d'assemblages de photographies.

Enfin, un tel laboratoire doit disposer d'une photothèque suffisamment riche, afin de pouvoir comparer des couvertures aériennes diverses, prises à des époques et à des échelles différentes, d'un même lieu. Un fichier de documentation et une bibliothèque spécialisée complètent cet équipement.

C. Conclusion : Possibilités et limites de l'interprétation.

Les sciences humaines disposent à présent d'un nouvel outil. Un avenir certain lui est assuré; plus riche de données que la carte, il la remplacera tôt ou tard; facile à manipuler, il évite bien des déplacements inutiles sur le terrain; plus « vivant » que le document cartographique, il apporte à la restitution des paysages anciens et actuels, nuance et variété; par nature, plus proche de la réalité, il permet la recherche de faits et d'éléments nouveaux.

Toutefois, son champ d'application possède des limites. Tout d'abord, et cela va de soi, il permet uniquement l'examen d'objets situés ou manifestant leur présence à la surface du sol. De plus, l'interprétation connaît

des limites techniques. Celles-ci sont liées à la précision des instruments, mais aussi aux connaissances et à l'habileté de l'interprète.

Autre facteur limitant les conditions de prise de vue : de mauvaises conditions atmosphériques, l'heure tardive ou trop matinale, une altitude de survol inadéquate rendent les clichés inutilisables pour le but poursuivi.

Enfin, les qualités de l'émulsion, finesse du grain, sensibilité à certaines parties du spectre plutôt qu'à d'autres, peuvent s'avérer défavorables.

C'est pourquoi, malgré les progrès énormes réalisés dans les techniques de prises de vues et la découverte de procédés spéciaux de photographie (photos-radar, photos-thermiques, etc ...), l'interprétation demeure, partiellement du moins, un art, où l'expérience, l'habileté, le flair de l'interprète compensent les insuffisances de l'appareil ou du film. Il est vraisemblable que, en dépit de la technicité de plus en plus grande qui affecte cette discipline, son application aux sciences humaines demeure largement dépendante, quant à son efficacité, des hommes qui l'utiliseront. C'est pourquoi, nous voudrions insister pour terminer sur l'intérêt, à cet égard, du travail interdisciplinaire.

Si le génie et la culture individuels peuvent éblouir certains esprits charmés par l'élégance intellectuelle, ils ne pourront égaler, en efficacité, le travail concerté d'une équipe de bons esprits, compétents dans leur domaine propre. Comme dans la plupart des disciplines en progrès, le « management » s'impose en interprétation photographique.

(à suivre)

J. WILMET,
Chercheur Qualifié du F.N.R.S.,
Maître de Conférences
à l'Université de Liège.

INFORMATION HISTORIQUE

TEMPS COURTS, TEMPS LONGS : PERSPECTIVES DE RECHERCHES. *

Monsieur le Président, Mesdames, Messieurs et chers Collègues,

Je n'ai pas le talent de M. DUPRONT pour dire ma joie de me trouver parmi vous, mais si mes mots sont inférieurs aux siens, je vous prie de croire que ma gratitude d'avoir été appelé à m'entretenir avec vous et mon admiration pour le zèle et le succès avec lesquels vous cherchez à ne pas séparer ce qui doit être uni, c'est-à-dire la recherche et l'enseignement, ne sont pas moins grands que les siens. Je voudrais dire que comme lui et d'une façon plus fondée, je ne dirai pas ce que j'aurais pu vous dire et ce que le résumé qui vous a été soumis peut vous laisser entendre. Si je n'en ai pas de remords, c'est d'abord parce que les exposés de méthodologie, soyons honnêtes, comportent souvent beaucoup de divagations et que l'on peut facilement les élaguer. C'est aussi parce que les réflexions que je vais vous soumettre sont enracinées dans la banalité et n'ont pas besoin d'être développées.

Souvent d'ailleurs le renouvellement non seulement des méthodes, mais des recherches et des résultats vient tout simplement de ce que à un moment donné on se « déprend » de certaines habitudes qui ont remplacé la réflexion et qu'on se pose des questions très simples qui permettent de remettre en marche cette machine de la réflexion et de la recherche qui a trop souvent tendance à se gripper et à tourner à vide.

Une histoire nouvelle.

Je partirai donc de la constatation banale de l'accélération actuelle de la recherche scientifique en général et du renouvellement de la problématique historique en particulier. Même s'ils le font à contrecœur, avec maladresse et superficialité, les milieux conservateurs, traditionnels, emploient les méthodes et le vocabulaire qui leur faisaient naguère horreur à eux ou à leurs prédécesseurs dans la même famille d'esprit. L'histoire économique et sociale, la démographie, l'histoire des mentalités, les termes déjà galvaudés de structure, de conjoncture et bien

* M. Jacques LE GOFF a traité cette matière le 30 octobre 1966, à la tribune du Centre de la pédagogie de l'histoire, à Bruxelles, en présence de Messieurs A. DUPRONT et A. SOBOUL, professeurs à la Sorbonne, également invités à y prendre la parole.

d'autres ont acquis auprès de tous droit de cité. Mais cette diffusion a été plus lente que l'accélération récente de la problématique historique ne pourrait le laisser croire. Le père de la méthode scientifique moderne, Karl Marx, compromis sans doute par les passions politiques contraires, n'est pas encore reconnu par tous. En des terrains plus spécialisés, les idées et les méthodes des grands maîtres modernes de l'histoire ont été exprimées et imprimées depuis un temps dont l'éloignement n'est pas à l'honneur de la masse historique du XX^e siècle.

La *Revue de Synthèse Historique* date de 1900 et l'article aujourd'hui célèbre de François SIMIAN : « *Méthode historique et science sociale* » y parut en 1903. Un an après paraissait le premier grand ouvrage de Max WEBER : « *Die Protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus* ». « *Les anciennes démocraties des Pays-Bas* » d'Henri Pirenne sont de 1910. Si nous passons aux revues qui ont animé et posé les fondements et donné des exemples d'une problématique moderne de l'histoire, à côté de la *Revue de Synthèse* de 1900, songeons que la *Vierteljahrsschrift*, — sous le titre il est vrai de *Zeitschrift* au début, — für *Sozial und Wirtschaftsgeschichte*, est de 1893, que *The Economic History Review* est de 1927, les *Annales d'histoire économique et sociale* de 1929. Victoire tardive donc, souvent posthume, incomplète, surtout par les déformations, les simplifications, les édulcorations de leur pensée et de leur méthode. Un marxisme vulgaire, une histoire économique et sociale simpliste, une histoire comparative abusive, un sociologisme verbal, s'étaient dans la production historique de ces dernières années et, dernier défaut auquel je suis moi-même en train de me livrer devant vous, on remplace trop souvent, la véritable histoire par une problématique de l'histoire et quand on a fait de la méthodologie et de la problématique, on croit avoir fait de l'histoire alors qu'on a seulement entrouvert la porte. Il faut cependant éviter le décalage et la trahison entre la recherche et la vulgarisation de ses méthodes et de ses résultats.

Vulgarisation historique.

Tâche urgente et nécessaire. Vous m'excuserez d'ailleurs de prêcher des convertis, le numéro I de vos *Cahiers de Clio* proclamait ce dessein et cette vaillante revue s'y est depuis avec succès efforcée. Redisons-le pourtant et reconnaissons que des deux formes de vulgarisation historique, celle qui s'adresse au grand public et celle qui s'adresse aux écoliers et aux étudiants, c'est paradoxalement cette dernière qui est peut-être la moins satisfaisante.

Pour la première, les possibilités, les appels, les audaces de l'énorme machine des *mass media*, ont véhiculé à côté d'une camelote douteuse, les meilleurs et les plus modernes produits de la recherche, y compris en histoire. Pour la seconde, c'est-à-dire la vulgarisation scolaire et universitaire, la routine universitaire et bureaucratique, mais aussi les réelles difficultés de l'adaptation à ce que l'on nomme de jeunes intelligences, ont interposé un écran, une barrière, entre la recherche et l'en-

seignement de l'histoire. Il est nécessaire de les faire sauter mais en s'entourant des précautions indispensables.

Le temps en histoire.

Tentons une approche prudente sur un exemple, à partir d'un type de problématique que je ne vous propose en aucune manière de considérer comme une problématique générale de l'histoire, mais seulement comme un point de vue qui peut orienter la recherche et l'enseignement vers peut-être des découvertes et, en tous cas, vers des liaisons avec l'ensemble de la réflexion scientifique contemporaine.

Essayons d'abord de définir cette problématique, celle du temps en histoire, en disant ce qu'elle n'est pas.

Elle n'est ni la périodisation de l'histoire, ni le recours à ce succédané médiocre et confus de la périodisation qu'est la notion de génération.

- 1) Le problème de la périodisation est fort important et nous devons lutter notamment pour tenter d'imposer aux programmes des écoles une périodisation scientifiquement défendable et explicable à nos jeunes publics. Or, en France en tout cas, les programmes n'en prennent pas le chemin. Alors qu'un certain effort avait été fait pour considérer comme unité d'année scolaire des durées qui correspondaient à peu près à des civilisations ou à des moments de civilisation, nous retombons dans les découpages les plus aberrants. Par exemple, le Moyen Age se trouve à nouveau scindé en deux périodes séparées par cette date que l'on donne comme une date de départ (et d'arrivée), date d'histoire dynastique française : 1328.

Egalement discutable est l'usage, pour le découpage chronologique de la notion de siècle, difficile à écarter dans le domaine de la vulgarisation scolaire.

La méthodologie de la périodisation présente deux dangers, celui du subjectivisme (nous savons que chaque historien à peu près a sa date pour la fin de l'Antiquité, le début du Moyen Age, la fin du Moyen Age, le début des Temps Modernes, etc.) et celui de se référer plus souvent à la philosophie de l'histoire qu'à l'histoire scientifique. Elle ne me paraît pas encore assez mûre dans sa problématique et ses résultats pour être livrée au public, elle doit être encore réservée à l'usage interne des historiens.

- 2) Quant à la notion de génération faite pour brouiller les cartes, recouvrir les clivages sociaux, ce n'est pas un hasard si elle a récemment connu une telle vogue chez les historiens franquistes. La chronologie des générations renvoie en fait à autre chose qu'elle-même, car ce qui est important, ce sont les événements, ce sont les problèmes à partir desquels on tente de définir une génération.

Cette notion ne peut avoir, me semble-t-il, qu'un champ d'application et une utilité limités, dans certains secteurs de l'histoire des idées ou de groupes sociaux restreints.

La problématique du temps historique doit être aussi distinguée de méthodes sérieuses qu'elle est en général loin d'exclure.

Elle n'est pas :

- 1) *la distinction marxiste entre infrastructure et superstructure*. Distinguer des temps longs et des temps courts n'est pas en effet établir une hiérarchie causale entre les phénomènes ou des secteurs historiques.

Les temps longs ne sont pas non plus les rythmes d'évolution des infrastructures, tandis que les temps courts seraient la vitesse de succession des superstructures.

Qu'est-ce qui change par exemple plus lentement que ces superstructures par excellence que sont les mentalités ?

A ce propos, précisément, la considération des temps longs et des temps courts dans l'histoire peut aider à expliquer la résistance plus ou moins grande des mentalités aux nouveautés économiques et techniques et aider à y voir plus clair dans des problèmes comme ceux de l'évolution du capitalisme en pays protestants et catholiques, problème qu'à mon sens, les weberiens et les postweberiens, y compris les plus intelligents d'entre eux, un Herbert Lüthy récemment, posent en des termes qui faussent les perspectives. (1)

Enfin temps long et temps court embrassent des ensembles de phénomènes à l'intérieur desquels on peut retrouver, si on le veut, la structuration hiérarchisée des infrastructures et des superstructures.

- 2) Elle n'est pas non plus la distinction, chère à ce qu'on appelle le *Groupe des Annales*, entre *histoire événementielle* et *histoire structurale*.

Si les structures sont les composantes, les objets d'étude privilégiés des temps longs, les événements qui sont des phénomènes de surface peuvent s'intégrer aussi bien à des temps longs qu'à des temps courts. L'art roman par exemple est un événement long, la crise économique de 1315-1318 un événement court.

- 3) Elle n'est pas non plus la distinction des économistes entre *structure* et *conjoncture*. La structure est une continuité, la conjoncture une discontinuité. Ici encore, la relation de ces notions à la durée est évidente, mais la connaissance la plus sommaire des notions élémentaires d'histoire économique nous a appris qu'il y a des cycles de différente durée, des cycles et des intercycles, une conjoncture longue et une conjoncture courte.

(1) Il me semble, en très bref, que mentalité économique et comportement religieux n'ont pas de relations directes, mais dépendent, plus ou moins solidaires, d'ensembles historiques plus larges

- 4) Elle n'est pas enfin la distinction entre l'*histoire, science du changement social, et les autres sciences sociales, sciences des lois éternelles sociales*.

D'un côté, l'histoire peut et doit être science de ce qui dure autant que de ce qui change, science des structures autant que des événements, des mécanismes autant que des phénomènes. De l'autre surtout, les autres sciences humaines sont vouées, me semble-t-il, à la stérilité si elles ne situent pas dans le flux de l'histoire, et l'objet de leurs études, et elles-mêmes. Mais ici encore, il reste que l'histoire s'intéresse plus volontiers aux évolutions qu'aux permanences, encore que selon les époques et les types de sociétés, elle ne soit amenée à accorder une plus ou moins grande importance aux temps longs qui sont ceux des permanences et qui rapprochent ou éloignent l'histoire d'autres sciences voisines plus particulièrement vouées à l'étude des sociétés dites sans histoire, par exemple l'ethnographie ou le folklore.

Histoire et folklore.

A cet égard, il serait très intéressant de montrer l'importance du folklore pour l'histoire médiévale parce que le folklore est science de la civilisation traditionnelle (*) pour reprendre un terme d'André VARAGNAC, des sociétés paysannes non pas immobiles, mais conservatrices. Or le Moyen Age est essentiellement rural, et l'ensemble de sa culture implique un certain refus de l'histoire, mais situé dans l'histoire.

Je constate ici que la marche des historiens et en particulier, des médiévistes vers le folklore rencontre la marche concomitante des folkloristes vers l'histoire.

Dans un article récent (3) d'une très grande importance, le maître italien des études folkloriques, le professeur COCCHIARA s'élève avec force contre l'idée d'un folklore en dehors du temps. Il montre que le folklore sicilien est situé dans le temps, qu'il a une fonction dans toutes les périodes de l'histoire et réagit à l'évolution de l'histoire. Bien entendu ce folklore joue, face à l'évolution historique, un rôle de frein manifeste, une attitude de refus, mais il en subit pourtant le contre coup. Si je me permets d'évoquer un ou deux points de recherches récentes conduites dans mon séminaire sur les rapports entre folklore et culture supérieure au Moyen Age, je puis avancer que l'attitude de la culture dite supérieure et qui est au Moyen Age essentiellement la culture ecclésiastique et surtout la culture ecclésiastique écrite, varie suivant les périodes face à la culture folklorique.

(2) A. VARAGNAC, *Civilisation traditionnelle et genre de vie*, Paris, 1948.

Du même, *La notion d'archéocivilisation*, dans IX^e Congrès International des Sciences Historiques, Paris, 1950, I, pp. 38 et suivantes.

(3) PAGANTAS, *Sopravvivenze Folkloristiche del Paganesimo Siciliano*, in *Kôkalôs*, Université de Palerme, X-XI (1964-5), 401-416.

L'étude des éléments folkloriques des vies de saints mérovingiens, conclut à des constatations assez surprenantes. Car, si l'on part des idées reçues et en particulier des idées de folkloristes éminents de naguère, comme Saintyves qui voyait dans de nombreux aspects du christianisme et en particulier du christianisme du Haut Moyen Age un simple travestissement d'un folklore traditionnel qui pouvait être d'ailleurs, soit le paganisme religieux gréco-romain, soit les formes de croyances traditionnelles des sociétés paysannes remontant bien au-delà de l'empreinte gréco-romaine, il y a, en réalité, essentiellement un refus du folklore dans cette littérature hagiographique mérovingienne. Refus du folklore qui vient d'abord de la peur des dangers que le folklore ferait courir à la culture ecclésiastique. Dangers qui ne sont pas toujours ceux que l'on a cru traditionnellement déceler. Il n'y a pas forcément concurrence ou incompatibilité entre telle croyance dite païenne ou folklorique et telle croyance chrétienne. Il est vrai qu'on peut christianiser des croyances et des coutumes païennes et folkloriques. Mais, surtout, dès le Haut Moyen Age, où les clercs cherchent à fonder une culture chrétienne, en quelque sorte éternelle, ils ont toujours le souci de replacer cette culture dans un moment historique et d'y ménager les possibilités d'une évolution. Il est déjà très significatif, que les *Vitae*, les hagiographies mérovingiennes qui ne sont pas des biographies au sens actuel, puisqu'il s'agit essentiellement de montrer en ces saints des modèles, de faire œuvre de morale et d'édification, n'en replacent pas moins ces vies exemplaires et stéréotypées dans un cadre chronologique. Mais évidemment leurs références chronologiques ne sont pas celles des historiens modernes. Il est amusant de voir d'éminents historiens déçus, voire scandalisés par le fait que ces vies sont très pauvres en renseignements dits « historiques ». Il y a très peu d'« événements », très peu de dates. On s'est étonné que dans la vie de saint Marcel, évêque de Paris, l'auteur Fortunat indique le mois, et le jour du mois où le saint est mort et taise l'année, de même que son âge. Mais, ce n'est pas l'intention de l'hagiographe de nous donner une biographie au sens moderne. Ce qu'il veut, c'est définir la possibilité d'insertion de la mort du saint dans le calendrier liturgique. Ainsi s'opposent un temps liturgique des hagiographes du Moyen Age et le temps mesuré de nos chronologies actuelles. Et le temps des hagiographes est encore différent de celui du folklore attentif par exemple aux saisons.

Il est aussi une autre raison pour laquelle le folklore est banni de cette littérature : c'est la distance entre la culture des hagiographes du haut clergé qui sait lire et celle des milieux, je ne dirai pas populaires, terme vague et dangereux, mais laïques — le moment où laïque devient synonyme d'illettré. Entre clercs et laïcs, et surtout paysan qui ne sait pas lire et écrire, et en particulier qui ignore le latin, il y a un véritable fossé d'incompréhension et le folklore n'est pas accueilli par la culture ecclésiastique non seulement parce qu'il y a hostilité des clercs à son égard, mais tout simplement aussi incompréhension. Quand on étudie de près ces textes, on voit que la tradition a apporté aux hagiographes des éléments folkloriques qu'ils n'ont pas compris et qu'ils ont parfois in-

sérés dans leurs œuvres en les déformant et en s'excusant de les y avoir introduits. Quand l'hagiographe déclare que le saint était saint *etiam in minimis*, « quasi dans les petites choses », ces petites choses sont en général des choses fort importantes, mais qui relèvent du folklore.

Dans la vie, par exemple, de saint Germain d'Auxerre, le biographe s'excuse de raconter un miracle qui lui paraît, disons le mot et il le dit, presque idiot, mais qu'il rapporte pour être complet. Au cours d'un de ses voyages, saint Germain est amené à passer la nuit dans un village. Le matin, on vient lui demander de mettre fin à une calamité qui pèse sur le village : les coqs ne chantent plus et on demande au saint de leur rendre la voix. Le saint se fait apporter des grains, les bénit, donne à manger aux coqs et de tels chants s'élèvent que le saint lui-même et tous ceux qui sont autour doivent se boucher les oreilles. Gêne du biographe : a-t-il bien fait de rapporter une si petite chose ? faire chanter les coqs ! Mais c'est que le chant des coqs dans la vie traditionnelle d'un village, c'est non seulement la perturbation apportée à la mesure du temps, mais c'est aussi le signe que les forces de la nature, que les forces de la fécondité ne leur répondent plus. Pour eux, faire chanter les coqs, c'est réconcilier le village avec les forces économiques et avec les forces spirituelles, avec l'ordre du monde. Visiblement notre hagiographe ne l'a point compris. (4)

C'est parce que le Moyen Age est avant tout civilisation rurale, civilisation à prédominance des temps longs, qu'on peut le considérer d'une certaine façon comme « primitif », bien qu'il y ait danger à confondre les civilisations des primitifs actuels ou récents et la civilisation médiévale. Il y a toutefois, un certain refus de l'histoire, une certaine peur du changement, une prédominance des temps longs dans l'une et l'autre des civilisations qui légitiment une comparaison permettant, si on y fait les distinctions nécessaires, de renouveler notre compréhension de la Chrétienté médiévale.

Dans un article de Claude LEVI-STRAUSS : « *Les discontinuités culturelles et le développement économique et social* » (*Information sur les sciences sociales*, 1963) à chaque phrase, à chaque paragraphe presque, quand LEVI-STRAUSS écrit « primitif », il n'y aurait presque rien à changer en remplaçant par « médiéval ».

Temps long - temps court.

Qu'est-ce donc que la problématique des temps longs et des temps courts ? C'est l'étude d'une société historique dans une aire culturelle donnée, pendant une période donnée — et j'insiste sur ces définitions nécessaires de nos études à une époque où l'on prend de moins en moins soin de délimiter chronologiquement et géographiquement le sujet que

(4) cf. CONSTANCE DE LYON, *Vie de saint Germain d'Auxerre*, éd. R. Borius.
Je me permets de renvoyer à mon esquisse « Culture cléricale et traditions folkloriques dans la civilisation mérovingienne », dans *Annales*, 1967, p. 780.

l'on étudie où l'histoire comparatiste franchit allègrement les frontières les plus respectables en se plaçant à divers niveaux et divers lieux d'observation qui permettent de déceler des rythmes différents de changement. Je pourrais très banalement formuler ainsi ma question : qu'est-ce qui dans l'histoire et plus spécialement dans l'histoire médiévale, change vite et qu'est-ce qui change lentement ?

Cette problématique se relie à tout un courant actuel d'intérêt à l'égard du temps dans l'ensemble des domaines scientifiques. Tout récemment, une étude globale de la conception du temps dans les sciences a été tentée par le docteur Robert WALLIS, « *Le temps, quatrième dimension de l'esprit* », qui se présente comme l'étude de la fonction temporelle de l'homme, du point de vue physique, biologique et, je regrette davantage la troisième épithète et ce qu'elle recouvre, « métaphysique ». Je n'ai garde d'oublier les recherches sur le temps en psychologie, telles celles de Madame LEVI-VALENSI et, bien sûr, de Jean PIAGET et ses élèves comme Pierre GRECO. En particulier leurs travaux sur l'acquisition des notions temporelles par les enfants est loin d'être inutile à l'historien et au médiéviste. Avec la sociologie, la parenté devient plus évidente; après MALBWACHS, Georges GURVITCH a étudié « *Les temps sociaux* ». Dans le domaine propre de l'histoire, je rappelle l'article fondamental de Fernand BRAUDEL « *Histoire et Sciences sociales : la longue durée* », paru dans les *Annales*, en 1958, et l'article essentiel aussi de M. DUPRONT « *Histoire et temps* » (5), article qui ne vous a pas échappé, puisque votre Président en a fait un compte rendu lucide dans un des numéros des *Cahiers de Clio*.

Dans le domaine, plus proche encore de nos préoccupations, de la psychologie historique, les travaux récents sur le temps chez les Grecs, de mes collègues et amis Jean-Pierre VERNANT et Pierre VIDAL-NAQUET me semblent spécialement importants. C'est, me semble-t-il, l'occasion d'indiquer aux élèves et aux étudiants que la problématique historique est étroitement liée à celle des autres sciences et que toutes ensemble accordent aujourd'hui, et probablement parce que tout va plus vite, une importance accrue au temps.

Temps long.

Je ne m'attarderai pas sur les exemples que l'on peut fournir de cette problématique des temps longs et des temps courts appliquée à l'histoire du Moyen Age. Je donnerai une gerbe d'exemples rapidement esquissés.

- 1) Les temps longs, ce sont d'abord ceux *des outils des techniques*, spécialement dans le monde agricole.

Il est fort important de montrer à nos élèves et à nos étudiants combien les inventions techniques, y compris et surtout peut-être

(5) Communication parue dans l'*Annuaire-Bulletin de la Société de l'Histoire de France* (1960-61).

les plus importantes, mettent de temps à s'acclimater. M. DUPRONT nous a parlé du temps de réception et d'acclimatation d'une notion de *civilisation* qui s'adresse pourtant à un milieu délié, à un milieu ouvert d'*intelligentsia*.

Dans le monde rural médiéval, nous sommes dans un milieu économique, technique et mental, où l'introduction d'une invention risque de bouleverser des équilibres et de mettre fin à cette recherche de la sécurité qu'une société menacée recherche avant tout. Le temps que mettent à se répandre les inventions comme la charrue à roues et à versoir et des nouveautés techniques comme l'assolement triennal est de l'ordre de quatre siècles (IX^e-XIII^es). Le « temps » d'élévation des rendements agricoles, parti de chiffres si bas, 1,5 au début du IX^e siècle à 6 ou 7 sur des domaines exceptionnellement riches et bien cultivés de Flandre, Hainaut et Artois (6), ce « temps » particulier nous révèle bien la lenteur du monde médiéval. Notons, à propos de ces évolutions et de ces rythmes, la tentation justifiée dans une certaine mesure, des médiévistes de rattacher les rythmes rapides à la civilisation urbaine, mais ces villes, qu'il faut nourrir, sortent de l'économie agricole et les régions urbaines, les régions fortement urbanisées, les régions « progressistes » de la Flandre ou de l'Italie du Nord sont en même temps naturellement celles où le temps long de l'agriculture s'accélère presque au même rythme que le temps plus précipité, que le temps court des villes.

Ici encore, on peut, en faisant toujours les corrections nécessaires, à la lumière des études actuelles sur la problématique de la croissance économique, ou du développement des pays du Tiers Monde, retrouver quelques-uns des problèmes et des aspects fondamentaux du Moyen Age.

- 2) Il y a aussi les *mentalités* qui changent si lentement, mentalités qui représentent cette « âme collective » dont parle M. DUPRONT, mentalités qui nourrissent le monde des idées, mais qui baignent elles-mêmes dans un monde des profondeurs qui n'a pas l'agilité, l'outillage mental de ces milieux spécialisés de l'*intelligentsia*, informés, ouverts aux changements. Prenons un seul exemple : l'importance bien connue au Moyen Age de la notion d'autorité, on a peur d'énoncer une nouveauté, la *novitas* est considérée comme une chose mauvaise, le mot *novus* représente un danger, c'est presque une injure. En matière intellectuelle, on se retranche toujours derrière une autorité. Même quand la roue de l'histoire intellectuelle recommence à tourner avec cet Aristote dont nous parlait M. DUPRONT, Aristote lui-même devient une autorité intangible, « le » Philosophe. C'est que l'on cherche toujours un répondant, que l'on veut nier le progrès et le mouvement. Il y a toujours cette recherche de la sécurité par le refus de l'histoire et ici la scolastique, mal-

(6) cfr les travaux de G. DUBY, B. SLICHER VAN BATH et A. VERHULST et le volume *L'agricoltura e il mondo rurale nell'alto Medio Evo*, Spolète, 1965.

gré ses audaces, a aussi ses limites, elle se contente au fond de remplacer ou plus exactement d'ajouter aux anciennes autorités de nouvelles, aux autorités de la Bible et des Pères, celles des *magistri*. Mais cette autorité des maîtres qu'est-elle ? Au départ, me semblait-il, c'est une autorité de type nouveau, parce qu'au contraire des précédentes, elle n'est pas sacrale. Le *magister* du XII^e siècle, au moment où se forme ce nouveau milieu scolaire, ce nouveau milieu des universités, c'est essentiellement le « chef d'atelier ». Mais très rapidement dans le monde intellectuel, dans le monde universitaire, le *magister* récupère une partie de ses aspects et de ses fonctions sacrales.

Il devient à un niveau un peu inférieur, mais à l'image du roi et de l'évêque, un personnage sacré qui se distingue d'abord par sa position, qui apparaît sur une estrade, sous un dais, avec une robe, qui prend de la distance, qui vit dans un autre monde et dont en définitive l'autorité qui au début de la scolastique, n'était qu'une opinion mieux fondée que les autres, une opinion dont l'autorité venait de l'expérience du *magister* comparable à l'expérience d'un homme de métier, qui provenait d'une technique, redevient quelque chose que l'on acquiert non pas même par la science infuse, mais tout simplement parce que l'on a un diplôme, une *licencia* et qu'on est dans une place, dans un « état » qui vous remet dans cet ordre sacré dont au départ, la scolastique semblait avoir libéré le monde intellectuel. Que devient alors la phrase d'un Bernard de Chartres disant, mot révolutionnaire, *veritas filia temporis* « la vérité est fille du temps » ? Même si on interprète cette expression dans le cadre d'une notion d'évolution néo-platonicienne comme on le faisait à Chartres, il faut songer que le mot s'est vulgarisé, qu'à partir de Chartres, il est passé dans les bouches et les esprits des étudiants, des clercs qui, oubliant toute référence néo-platonicienne, ne voient plus dans cette *veritas filia temporis* que la porte ouverte précisément à l'accélération de l'histoire.

Histoire et mentalité.

De façon générale, les mentalités médiévales nient toute perspective et il serait encore plus téméraire de ma part de tenter d'évoquer une autre liaison pourtant nécessaire et profonde entre le temps et l'espace.

En science, en art, en histoire, la mentalité médiévale nie la perspective, la chronologie discursive, la diachronie. Les études de P. ROUSSET sur un point particulier (7) rejoignent les vues profondes de M. DUPRONT sur l'origine des croisades : les croisés allant à Jérusalem ne pensaient pas seulement anéantir, abolir le temps, ils avaient l'impression qu'ils allaient punir les véritables bourreaux du Christ et non

(7) *La conception de l'histoire à l'époque féodale*, dans *Mélanges* - Louis Halphen, Paris, 1950.

pas leurs enfants ou leurs successeurs. Il y aurait une très belle étude à faire sur l'idée justement de génération non pas comme cadre de l'histoire, mais comme cadre de mentalité d'une société. Il y a là plus et autre chose que la notion de responsabilité collective, bien plus que « tu seras maudit jusqu'à la septième génération », ce qui veut d'ailleurs dire jusqu'à la fin de la génération.

Selon cette conception de « génération continuée », les fils sont les pères. Etudier le monde des mentalités, c'est d'abord étudier l'outillage mental. Les idées ne sont qu'un petit secteur, je dirai une petite pièce dans l'arsenal de l'outillage mental, elles en sont les objets les plus élaborés peut-être, mais non pas les plus utilisés ni les plus utiles. C'est au niveau du langage et de ses significations qu'il faut étudier ces mentalités. (8)

Structure et événement.

Qui dit outillage dit *temps long* parce qu'un outillage est long à constituer et conservé ensuite aussi longtemps que possible. Le gaspillage de l'outillage est une des choses que le Moyen Age a voulu le plus éviter. Saint Benoît, dans sa Règle, recommande de traiter les outils en fer des monastères, les *ferramenta* à l'instar des vases sacrés. Voici un autre type de miracle, révélateur à la fois des structures économiques, techniques et mentales : un des premiers miracles de saint Benoît, — *etiam in minimis* pourrions-nous dire à notre tour —, consiste à faire remonter du fond d'un étang le fer d'une bêche qu'un moine négligent y a laissé tomber. Un grand saint est donc mobilisé pour la récupération d'une partie d'outil en fer. De même l'outillage mental et verbal des hommes du Moyen Age est un outillage pauvre, mais efficace qu'on veut garder longtemps, qu'on ne perfectionne que lentement.

Sur les *temps courts*, les plus banals, je passerai très rapidement. Il me semble toutefois souhaitable de montrer aux élèves et aux étudiants que le *temps court*, c'est essentiellement le temps limité par une naissance et une mort, c'est essentiellement le temps de quelque chose qui a un début et une fin. Les *temps longs*, les temps des structures, même si les structures se modifient, ne peuvent pas se définir par des naissances et par des morts. S'il est vrai qu'il y a des choses qui meurent en histoire, ce n'est pas contrairement à ce que pensait Paul VALÉRY au niveau des civilisations qui est un niveau de transformations permanentes, mais un niveau des *temps courts*.

De grands phénomènes qui ont un début et une fin, sont des événements : les Croisades par exemple ou l'Art roman, phénomène historique limité.

(8) Sur le vocabulaire, comme outillage mental, je me permets de renvoyer à mon étude : *Le vocabulaire des catégories sociales chez saint François d'Assise et ses premiers biographes*, dans *Ordres et Classes*, Colloque de l'E.N.S. de Saint-Cloud, Paris, 1967.

Autre *temps court* privilégié, celui des crises. Nous savons, grâce en particulier à Ernest LABROUSSE, ce que peut signifier une crise, dans une société et dans une économie données. Que sont les crises au Moyen Age, quand peuvent-elles se produire, quel est leur mécanisme, leur aire, que révèlent-elles ?

Une crise économique médiévale est révélatrice du caractère tout à fait superficiel, épiphénoménique, presque parasitaire de certains phénomènes. La crise de la banque de Gênes au XIII^e siècle, que R.S. LOPEZ a très bien étudiée, représente précisément cette fragilité d'un mécanisme qui est si bien surajouté aux structures médiévales que peu de chose suffit à le détraquer. Crise éclairante aussi que celle des faillites florentines vers 1340, ou que la crise générale de 1315-1318, la première au fond que nous pouvons assez bien connaître, y compris par des chiffres, et dont nous pouvons retracer le mécanisme sur les modèles en définitive de ces crises de subsistance d'Ancien Régime, dont elle est, d'une certaine façon la première.

De même, et plus clairement, une crise politique comme celle qui opposa Philippe le Bel à Boniface VIII, cristallisera tout un ensemble de problèmes. Intéressante aussi serait l'étude d'une crise intellectuelle.

Comment une telle crise peut-elle se produire au Moyen Age ? Qu'est-ce que cela suppose ? Quel genre de groupes oppose-t-elle les uns aux autres ? Quelles possibilités révèle-t-elle dans les moyens des hommes du Moyen Age pour retarder ou accélérer le progrès intellectuel, c'est celle de 1277, née de la condamnation d'une série de propositions par l'évêque de Paris Etienne TEMPIER, mais aussitôt répercutée à Oxford et partout dans tout le monde intellectuel parce qu'il a pu se constituer de véritables partis intellectuels, parce qu'il y a un parti, vous me permettrez de le dire d'une *intelligentsia* révolutionnaire qui peut pour la première fois se manifester en Occident et dont la manifestation est précisément cette crise. L'intérêt de cette crise pour un historien réside dans l'étude des conditions et des moyens qui lui ont permis d'éclater et qui ont condamné les audacieux à l'échec.

Dans l'histoire médiévale, la prédominance des *temps longs* nous ramène à cette caractéristique essentielle d'une civilisation rurale. Quant au phénomène médiéval urbain, replacé dans la perspective des *temps longs* et des *temps courts*, il révèle que l'histoire urbaine a ses rythmes propres, mais aussi qu'elle ne se comprend qu'en fonction et par osmose avec l'histoire rurale. Mieux peut-être que tous autres, les médiévistes belges, au-delà de Pirenne, ont senti cette pression du temps rural sur le temps urbain. Il reste que la ville a une fonction accélératrice dans l'histoire et que, sans aucun doute, une des importances du phénomène urbain dans l'histoire médiévale, c'est précisément de limiter les *temps longs*, c'est de remettre en marche la civilisation dans le monde occidental.

Renaissance, Rattrapage, Aggiornamento.

Cette étude des temps ne doit pas négliger le problème des décalages. Elle doit montrer que, à l'intérieur de phénomènes pourtant intimement liés par des structurations internes, il y a des blocs qui vont lentement, des blocs qui vont vite, qu'il y a toute une série de phénomènes historiques qui sont toujours plus ou moins à la traîne. Ce sont souvent, pas toujours, les mentalités qui sont en retard, souvent parce que les mentalités ne sont pas, je le rappelle, le monde des idées, le monde d'une *intelligentsia* parfois en avance par sa réflexion, mais le monde du reflet profond des structures générales de la société. Parfois souvent à travers une crise, il y a des rattrapages; et les rattrapages, les *aggiornamenti*, du Moyen Age sont aussi un phénomène d'un particulier intérêt. D'ailleurs si je leur donne un nom qui peut sembler péjoratif, rattrapage, les médiévistes historiens de la culture, leur ont donné un nom noble, ils les ont appelés les Renaissances, renaissance du X^e, renaissance du XII^e, et grande Renaissance.

Relativité du temps.

Pour terminer par des réflexions très pratiques et très triviales, il me semble que parmi les intérêts d'une problématique, — qu'une fois de plus je ne donne que comme moyen de recherche et d'enseignement et non pas comme un outil qui servirait toujours et partout en histoire, — il y a possibilité de nous mettre, et de mettre nos élèves et nos étudiants, en contact concret avec la matière même de l'histoire et du métier historique, *le temps*. J'invoquerai ici, dans l'article mentionné de M. DUPRONT, cette « conscience de métier » qui est de réfléchir sur la matière même de notre élaboration historique. Son intérêt est aussi dans le choix d'une perspective qui peut mettre la documentation historique dans une lumière nouvelle. La chronologie était utilisée, pratiquée et pensée par les hommes du Moyen Age selon des modalités qui doivent retenir l'historien. La mesure du temps est un objet non seulement de l'histoire des techniques et de l'histoire des mentalités, mais de l'histoire sociale. Notre collègue polonais Witold Kula a montré, à propos des poids et mesures, quelle fonction, quel rôle dans l'histoire sociale, cet outillage a joué, quel révélateur de la lutte des classes et de l'histoire sociale ce pouvait être (9). Au Moyen Age, plus encore peut-être qu'à d'autres époques, disposer du temps, des cadres sociaux dans lequel on l'enferme, des instruments par lesquels on le mesure est un moyen de domination par excellence, je dirai presque, en forçant bien entendu ma pensée, que si on me demandait ma périodisation pour le début du Moyen Age, je répondrais que le Moyen Age a commencé quand les églises ont commencé à s'équiper de cloches, c'est-à-dire vers le VI^e siècle. A ce moment-là, un encadrement nouveau de la société apparaît révélateur d'une société, d'une civilisation nouvelle. Temps ecclésiastique que battra

(9) Dans les *Studi in onore (Amintore) Fanfani*, 1962.

en brèche, vous le savez, le temps urbain que les beffrois de Flandre ont été parmi les premiers à sonner. (10)

Il y a aussi un oeil nouveau à porter, me semble-t-il, à travers cette quête des temps, sur la documentation historique elle-même. Il me paraît essentiel pour la connaissance d'une société de savoir quel a été, ce que j'appelle l'outillage de perpétuation, c'est-à-dire les moyens par lesquels, consciemment et inconsciemment, une société, une civilisation laisse des témoignages d'elle-même. Il est extrêmement intéressant de voir comment les chancelleries, les documents écrits, les documents figurés, l'archéologie bien sûr donnent du rythme d'évolution des images parfois contrastées et toujours saisissantes. Il est inexact d'essayer de se représenter le temps, y compris le temps médiéval sur le modèle des vieux annalistes dans un découpage égal, année par année, dans chacune desquelles on cherche à mettre son petit lot à peu près égal d'événements.

Si nous regardons seulement la documentation, nous nous apercevons, cela révèle quelque chose, cela veut dire quelque chose, cela n'est pas dû seulement au hasard des pertes ou des découvertes, quelle a été la cohésion, la force de création des époques. Parfois nous parlons par siècles, nous disons au V^e, au VI^e siècle et puis viennent des époques où l'outillage de perpétuation devient plus riche, où la chronologie est plus fine. Tout d'un coup, vu presque avec Charlemagne, nous datons les capitulaires, nous datons les actes, les guerres. Tout d'un coup ou presque, la chronologie révèle un encadrement, qui n'est pas seulement un encadrement administratif, mais la reprise en charge des différents domaines de l'activité humaine, la Renaissance carolingienne à son niveau le plus profond.

Resterait, mais j'abuserais vraiment de votre complaisance, à examiner le temps de l'historien, et le relativisme chronologique à l'œuvre dans l'historiographie.

De conclure.

Pour finir, quelques inquiétudes pratiques.

Peut-être est-il inutile d'exposer aux élèves ce qui est véritablement un travail de boutique, les outils trop spécialisés de l'historien. Je crois qu'introduire l'élève et l'étudiant au sein d'une certaine problématique de l'histoire est bon, mais il faut faire disparaître les échafaudages, et en particulier, nous le savons, une certaine érudition, quels qu'en soient les objets, est notre affaire et n'est pas celle de l'enseignement.

Sans doute serait-il prématuré de leur exposer ce qui est, à l'heure actuelle, à l'état expérimental en histoire. Les historiens, nous le savons, sont confrontés avec des méthodes, un vocabulaire que nous assimilons difficilement. Nous sommes mal préparés pour assimiler l'invasion des

(10) cf. LE GOFF, J., *Temps de l'Eglise et temps du marchand*, dans *Annales*, Paris, 1960.

méthodes quantitatives, du vocabulaire souvent fort utile des sciences exactes et des mathématiques. N'essayons pas d'en donner une image, qui de toute façon serait fausse, à nos élèves et à nos étudiants. Ne galvaudons pas, par exemple, la notion de *modèle* au point de la vider de son sens et de son efficacité et laissons aux mathématiciens et à nous-mêmes dans nos moments de recherche la plus intensive, sa définition et son usage. Enfin, il est peut-être dangereux d'exposer une histoire de l'histoire qui conduirait à un relativisme sceptique. Sans doute, l'histoire change, le passé n'est pas seulement dans le passé, mais croire qu'il puisse être un jeu de l'historien, ce serait, je crois, faux et dangereux.

D'autre part, une histoire comparée qui masquerait les différences essentielles, aboutirait aussi à fausser le jugement de nos jeunes élèves. Par exemple, il y a intérêt, je l'ai dit, je l'ai fait, sans doute mal fait, à comparer l'histoire de l'Occident médiéval et celle de certaines sociétés actuelles, celles du Tiers monde en particulier. Il faut autant voir les différences que les ressemblances dans de tels rapprochements. Parler du temps, c'est en définitive déboucher sur le problème de l'anachronisme en histoire dont la solution délicate est celle du discernement entre un mauvais anachronisme, celui qui, par des comparaisons abusives, égare et aveugle, et un bon anachronisme, celui qui par des rapprochements légitimes, oriente et éclaire et soumet le temps de l'histoire à l'expérimentation féconde de l'historien.

Jacques LE GOFF.

Directeur de recherches
à l'Ecole Pratiques des Hautes
Etudes, VI^e Section.

DEUX SIECLES DE POLITIQUE SCOLAIRE FRANÇAISE (1762-1967).

Confiée à l'Eglise depuis le Moyen Age, l'Education Nationale devient, au 18^e siècle, un sujet de préoccupations pour la France « éclairée ». L'expulsion de la Compagnie de Jésus en 1764-1767 et la cessation de leurs activités enseignantes suscitent dans les milieux « philosophiques » un regain d'intérêt pour les problèmes d'instruction et d'éducation nationales. De son côté, le Parlement de Paris délègue à une commission présidée par Rolland d'Erceville, le soin de gérer les collèges abandonnés par les Jésuites et de rédiger un projet de réorganisation de l'Education Nationale. (1) La suppression des congrégations enseignantes en 1790, la chute de la Royauté en 1792 amènent les assemblées révolutionnaires à prendre progressivement en main la direction de « l'Instruction Publique » (2). Ainsi s'esquisse, d'une manière empirique, la théorie de l'Etat enseignant. Avec le Consulat et l'Empire s'impose l'idée du Monopole de l'enseignement. (3) Dans la société moderne, telle qu'elle se fonde et se développe au 19^e et au 20^e siècle, l'instruction devient la clé de toute promotion sociale individuelle et le gage de tout progrès moral et matériel de la Nation tout entière. Les études prospectives les plus récentes placent même l'enseignement en tête de tous les facteurs de développement du monde de demain. (4) Face à ces exigences, les régimes politiques ont ainsi, depuis le début du 19^e siècle, inclus dans leurs préoccupations et leurs réalisations les problèmes permanents inédits de l'Enseignement.

Ces problèmes dont il convient de souligner l'importance grandissante sont au nombre de quatre. Ils constituent les composantes essentielles de la politique scolaire suivie en France depuis le Consulat jusqu'à la V^e République, une politique inégalement sensible aux impératifs économiques, sociaux, idéologiques, moraux et confessionnels.

(1) ROLLAND B.G., *Recueil de plusieurs ouvrages du Président Rolland*, Paris, 1783 (cf. son *Plan d'éducation ; Mémoires et comptes rendus*). - TARGE, M. *Régents et professeurs de collège de l'ancienne Université de Paris* (thèse lettres, Paris, 1902). - DELFOUR, *La prétendue crise de l'enseignement secondaire après l'expulsion des jésuites en 1762* (*Revue Internationale de l'enseignement supérieur*, 1902, p. 161). Plus généralement sur l'enseignement en 1789 : PONTEIL, *Histoire de l'enseignement* (1789-1965), Paris, 1966. (Important)

(2) GODECHOT, *Les institutions de la France sous la Révolution et l'Empire*, PUF, 1951. - VIAL F., *Trois siècles d'enseignement secondaire*, Paris, 1936. - WEILL G. *Histoire de l'enseignement secondaire de 1802 à 1920*. - GONTARD, *L'enseignement primaire en France de 1789 à 1833*, thèse lettres, Lyon, 1955. - GERBOD Paul, *La Condition Universitaire en France au 19^e siècle*, thèse lettres, Paris, PUF, 1965.

(3) AULARD, *Napoléon 1^{er} et le Monopole universitaire*, Paris, 1911.

(4) VERMOT-GAUCHY, *L'éducation nationale dans la France de demain*, éditions du Rocher, collection Futuribles, 1965; cf. aussi MAGAULT J., *La Révolution de l'enseignement*, 1965, et SERVANSCHREIBER J.J., *Le Défi américain*, Paris, 1967. (à propos du rapport Denison).

Premier problème : qui donne l'enseignement ? ⁽⁵⁾ A ce propos, s'affrontent deux thèses (toujours actuelles) , celle du Monopole qui fait de l'Etat enseignant, le seul responsable de la gestion, de l'orientation et du développement de toutes les formes d'enseignement; celle de la liberté d'enseignement qui maintient, en face de l'enseignement public, des enseignements privés laïques ou confessionnels et accorde aux pères de famille le libre choix des maîtres, des établissements et du style d'éducation.

Dans la mesure où s'est créé et développé un enseignement public, apparaît un second problème : à qui doit s'étendre l'enseignement ? Aux conceptions aristocratiques, héritées de l'Ancien Régime et d'une société longtemps dominée par la bourgeoisie, s'est substituée l'idée-force d'une démocratisation de l'enseignement, fondée sur le droit de tout citoyen à l'instruction et introduite dans l'enseignement primaire entre 1881 et 1886, idée généreuse dont l'application est encore loin d'être achevée.

La démocratisation, en étendant le bénéfice de l'instruction à des élèves toujours plus différents du point de vue social ou intellectuel, n'a fait qu'aggraver un troisième problème déjà soulevé au 18^e siècle : qu'enseigner ? A la tradition d'une culture désintéressée, fondée sur l'humanisme gréco-latin, soucieuse de former les élites dirigeantes, ⁽⁶⁾ s'oppose la nécessité d'un enseignement pratique et diversifié, ouvert aux aspirations d'une société en perpétuelle mutation et sensible aux besoins immédiats de l'homme et de la collectivité.

Dans cette dernière perspective s'établit la permanence de la révolution pédagogique. Aux apologies du « fixisme » en matière de méthodes, de structures, de gestion administrative répond, de génération en génération, l'effort des « modernes » qui vise à multiplier les disciplines nouvelles, à bouleverser les structures, à modifier les méthodes d'enseignement, à imposer l'éducation « permanente ».

Placés devant ces dilemmes permanents et pour la plupart parallèles, les régimes ont dû composer et louvoyer au gré de la conjoncture sociale, politique et économique. D'où, les variations parfois étonnantes de leur politique scolaire dont il convient néanmoins, en fin de compte, de faire ressortir les lignes de force convergentes.

UNE QUESTION IMPORTANTE.

L'étude de la législation scolaire ⁽⁷⁾ révèle l'importance grandissante que prennent aux yeux de l'Etat, les questions d'enseignement. La com-

(5) GRIMAUD, *L'Histoire de la liberté de l'enseignement, 1789-1848*, (6 tomes 1944-1954). - F. BUISSON (et divers collaborateurs), *La Lutte scolaire en France au 19^e siècle*, Paris, 1912. - CONSANTANT H., *La question scolaire en France depuis la libération*, thèse droit, Grenoble, 1947. - TROTABAS, *La Laïcité*, PUF, 1960 - MEGRINE, *La question scolaire en France*, PUF, 1960.

(6) FALCUCCI, *L'Humanisme dans l'enseignement secondaire français au 19^e siècle*, Thèse lettres, Toulouse, 1939.

(7) Sur la législation scolaire, cf. PONTEIL et GERBOD, *op. cit.*

mission présidée par Rolland d'Erceville avait prétendu légiférer pour le royaume tout entier : elle n'était que le fruit d'une réaction gallicane du Parlement de Paris. Plus sérieuse est l'initiative de la Convention qui crée un comité d'Instruction Publique de 24 membres et vote la loi du 3 brumaire an IV (25 octobre 1795) sur les écoles centrales de département. Dans la voie ainsi ouverte s'engage le Consulat. La loi du II floréal an X (1^{re} mai 1802) crée une direction de l'Instruction Publique rattachée au ministère de l'Intérieur. Celle du 10 mai 1806 organise l'Université impériale, c'est-à-dire un corps chargé exclusivement de l'enseignement et de l'éducation des jeunes garçons. Corporation en principe autonome, l'Université est dirigée par le Grand-Maître de l'Université, assisté d'un Conseil de l'Université, gouvernant et administrant, sous sa seule responsabilité, tous les établissements d'enseignement secondaire et supérieur par l'intermédiaire des recteurs d'académie et des inspecteurs de l'Université. La Restauration, après avoir confié la direction de l'Instruction Publique à une commission présidée par Royer Collard et rattachée à l'Intérieur de 1815 à 1820, rétablit la charge de Grand-Maître au profit de Mgr Frayssinous (en 1822) et organise le département de l'Instruction Publique. Désormais se développe le Ministère de l'Instruction Publique (auquel seront rattachés, d'une manière épisodique, les Cultes, les Beaux-Arts). Tandis que restent en place les structures administratives héritées de l'époque impériale (Conseils, Académies, Lycées, collèges), les attributions du Ministère de l'Instruction Publique s'élargissent après la Première Guerre Mondiale (l'enseignement technique lui est rattaché en 1924). En 1932, il devient le Ministère de l'Education Nationale et tend en 1967 à être par le nombre accru de ses personnels et l'ampleur de ses crédits budgétaires l'un des ministères les plus importants de la V^e République. (*)

Dans ces conditions, il est difficile de s'étonner du pullulement des arrêtés, décrets, ordonnances, circulaires ou instructions ministériels. Leur masse impressionnante contraste avec l'indigence de la législation parlementaire, limitée à quelques lois comme celles de 1802, 1806, 1833, 1850, 1865, 1881, 1882, 1886, 1951 ou 1959. Recueillie au fil des jours et des mois dans des revues officielles comme le *Bulletin Universitaire* (1828-1848), le *Bulletin administratif de l'Instruction Publique* (1850-1930), le *Bulletin officiel de l'Education Nationale* (depuis 1932), la législation universitaire a dû être condensée et ordonnée dans de nombreux recueils et codes comme le *Recueil des lois et règlements concernant l'Instruction Publique* (de 1600 à 1828) ou le *Code Universitaire* d'Ambroise Rendu (1827). (*)

(8) CREMIEUX BRILHAC (et divers collaborateurs), *L'Education Nationale*, Paris, 1965 et MINOT J., *L'administration de l'éducation nationale*, 1964.

(9) RENDU Ambroise, *Code Universitaire*, éditions 1827, 1836, 1846. - CHARLES Anatole, *Législation des établissements publics d'Instruction secondaire*, 1873. - DION, *Recueil complet de la législation de l'enseignement secondaire*, 1922. - WISSEMANS, *Code de l'Instruction secondaire*, 1906 (et éditions postérieures). - GREARD O., *Législation de l'Instruction primaire* (4 tomes) 1789-1879, Paris, 1890. - DELALAIN, *Législation de l'enseignement secondaire spécial*, Paris, 1866. - GOBRON, *Législation et jurisprudence de l'enseignement*, 1911. - BEAUCHAMP A. de, *Recueil des lois et règlements sur l'enseignement supérieur*, 1789-1880. - DELPECH J., *Statut du personnel enseignant et scientifique de l'enseignement supérieur*, 1930. - LEGAY F. et CAUET, *Recueil pratique des lois et règles de l'enseignement technique*, 1958.

Au-delà des arrêtés, lois, circulaires, ordonnances et instructions ⁽¹⁰⁾ s'amoncellent les projets officiels proposés aux débats parlementaires, votés, amendés ou rejetés, rédigés ou patronnés par nombre d'hommes politiques illustres : Talleyrand, Condorcet, Lakanal, Daunou, Fourcroy, Chaptal, Guizot, Victor Cousin, Villemain, Salvandy, Victor Duruy, Jules Simon, Hippolyte Carnot, Georges Leygues, Jules Ferry, Léon Bérard, Anatole de Monzie, Jean Zay. ⁽¹¹⁾ S'ajoutent les projets semi-officiels issus des travaux de commissions d'études comme le Plan d'Alger (1944), le plan Langevin Wallon (1947), le projet Sarailh ou le Plan Fouchet (1966).

Ces préoccupations officielles n'excluent pas (bien au contraire) le rôle croissant de l'opinion.

Celle-ci n'a cessé de s'exprimer, chaque année, surtout depuis 1830, dans les débats parlementaires, lors de la discussion du budget de l'Instruction Publique ⁽¹²⁾, dans les travaux des Conseils Académiques, des conseils d'établissement et au cours des sessions du Conseil Supérieur de l'Instruction Publique. Ministres et administrateurs de l'Instruction Publique ont publié maints témoignages sur leurs projets et leurs réalisations, tels Victor Cousin, ⁽¹³⁾ Victor Duruy, ⁽¹⁴⁾ Jules Simon ⁽¹⁵⁾ ou Octave Gréard. ⁽¹⁶⁾

Plus nombreuses et souvent plus précises et plus intéressantes sont les réactions des personnels enseignants. Elles s'esquissent et se définissent sous une forme individuelle dans les innombrables pamphlets, mémoires, souvenirs, articles de presse ou de revues. ⁽¹⁷⁾ Plus importantes sont les réactions collectives, celles des associations corporatives et syndicales dont l'audience n'a cessé de s'affermir auprès des pouvoirs publics et de l'opinion nationale. ⁽¹⁸⁾ Le point de vue des parents et des associations d'anciens et d'anciennes élèves apparaît dans la presse dès le début du siècle. ⁽¹⁹⁾ Il en est de même, surtout après 1920, des milieux industriels et commerciaux, judiciaires ou médicaux, principaux utilisateurs de la main-d'œuvre scolaire.

Par contre, le grand public ne s'est guère intéressé aux problèmes d'enseignement et ne continue à y porter qu'une attention distraite et

(10) *Circulaires et instructions officielles relatives à l'Instruction Publique (1802-1900)*, 12 tomes (1863-1902), tables, tome XII.

(11) DECAUNES Luc, *Réformes et projets de réforme de l'enseignement français de la Révolution à nos jours, 1789-1960*, dans *Mémoires et documents scolaires*, IPN, Paris, 1962 (important ; annexes : textes des réformes et projets de réformes).

(12) Cf. *Archives Parlementaires* (jusqu'en 1839) puis *Moniteur et Journal officiel* (le compte rendu des discussions budgétaires est en général publié dans les revues pédagogiques depuis la Monarchie de Juillet, cf. *Journal général de l'Instruction Publique* et dans les revues et journaux syndicaux).

(13) COUSIN Victor, *L'Instruction Publique en France sous la Monarchie de Juillet et Recueil des principaux actes du Ministère de l'Instruction Publique*, 1^{er} mars - 28 octobre 1840.

(14) DURUY Victor, *L'Administration de l'Instruction Publique de 1863 à 1869, 1870*. Pour le Ministère Fortoul (1851-1856), *La Réforme Universitaire* (4 tomes).

(15) SIMON Jules, *La réforme de l'enseignement secondaire*, 1875.

(16) GREARD O. *Education et Instruction* (enseignement primaire, secondaire et supérieur), Paris, 1887.

(17) GERBOD P., *op. cit.* pp. 664-668 et *Revue pédagogique* après 1880 (notamment la *Revue Universitaire* depuis 1892).

(18) GERBOD P., *Associations et syndicalismes universitaires, de 1828 à 1928*, in *Mouvement social*, n° 55, avril juin, 1966.

(19) Voir notamment la revue, *Famille et Lycée* depuis 1907 et bulletins des associations des parents d'élèves : cf. *L'Ecole des Parents*.

épisodique. Les efforts d'un Jean Macé et de la Ligue de l'Enseignement, ceux plus récents du Comité d'action laïque n'ont connu qu'un succès relatif. ⁽²⁰⁾ Les innombrables enquêtes ou sondages d'opinion ont déçu leurs promoteurs. Il en est de même des campagnes de presse dont les origines se situent sous la Monarchie de Juillet à propos de la liberté d'enseignement. La laïcité, hier encore cheval de bataille pour certains partis politiques, a perdu sa vertu explosive. Seuls, le « scandale du bac », le gonflement des effectifs scolaires, la question des débouchés pour les lycéens et les étudiants des facultés parviennent à susciter quelque remous dans une opinion plutôt blasée ou indifférente, quand elle n'est pas marquée de préjugés et méfiances invincibles.

Aussi le milieu scolaire, dans ses maîtres et ses élèves, apparaît-il déformé ou même oublié dans la littérature, la presse, le cinéma, la radio, la télévision ou le cinéma. ⁽²¹⁾ L'image du maître ou de l'élève reste fidèle, de génération en génération, à celle que croquèrent quelques écrivains et auteurs comiques de l'Ancien Régime. Les préjugés confessionnels et politiques de la bourgeoisie n'ont fait qu'en noircir les traits.

En dépit de cette indifférence d'une grande partie de l'opinion, les problèmes de l'enseignement n'ont cessé d'être un sujet de préoccupations croissantes de la part des pouvoirs publics et des « usagers ». La démocratisation de l'enseignement, le rôle accru de la culture et de l'instruction dans la civilisation de demain font de jour en jour, de la « question scolaire », un problème national. La politique scolaire cessant d'être une querelle de spécialistes ou de partis politiques tendrait-elle à être l'affaire de tous ?

MONOPOLE OU LIBERTE D'ENSEIGNEMENT.

De la liberté au monopole.

La Monarchie d'Ancien Régime avait confié à l'Eglise catholique le soin d'établir et de développer l'instruction dans le Royaume. En fait, dès le 16^e siècle, l'autorité épiscopale avait dû composer avec la Compagnie de Jésus et de nombreuses congrégations enseignantes, comme les Lazaristes ou les Frères de la Doctrine Chrétienne. Elle avait même fait appel pour enseigner dans ses collèges d'enseignement secondaire ou supérieur, comme dans ses écoles primaires à des laïcs mariés ou célibataires. Dans la deuxième partie du 18^e siècle, s'étaient créés de nombreuses sociétés savantes et des instituts laïques, les uns destinés à diffuser un enseignement technique, les autres, comme l'Athénée de Paris, ⁽²²⁾ appelés à vulgariser les connaissances scientifiques ou à faire connaître au public cultivé les chefs-d'œuvre de l'art ou de la littéra-

(20) CORNEC, *La Laïcité*, SUDEL, 1965. - ESCARPIT, *Ecole laïque école du Peuple*, 1962.

(21) SULLEROT Evelynne, dans *Cahiers Pédagogiques*, n° 40, février 1963 et *Enquête sur la représentation de la condition du maître dans la société - l'image du maître*, Enlance, avril-sept. 1966.

(22) DEJOB, *De l'établissement connu sous le nom d'Athénée 1889. - L'instruction publique en France et en Italie*, 1901.

ture. A la veille de la Révolution, le Monopole ecclésiastique n'était plus qu'une façade imposante et anachronique et la liberté de l'enseignement s'était établie *de facto*.

Les assemblées révolutionnaires, tout en cherchant à combler le vide laissé par la dispersion des congrégations enseignantes, prennent acte de cet état de choses. Elles associent au projet d'un enseignement public le maintien, reconnu par la loi, d'un enseignement privé. Sous le Directoire, tandis que végètent la plupart des Ecoles Centrales de département et les écoles primaires publiques créées par la loi du 3 brumaire an IV, l'enseignement privé se développe et menace de ruiner l'enseignement public. A Paris, en l'an VII, l'on compte une trentaine d'institutions d'enseignement secondaire pour les garçons et soixante-dix institutions de jeunes filles. Des écoles techniques s'ouvrent, comme l'école de commerce de la rue Montmartre dirigée par le citoyen Valpellère. De leur côté, les écoles primaires libres se multiplient tant dans la Seine (il en existe 2.000 contre 56 écoles publiques) qu'en province. La liberté s'étend à l'enseignement supérieur avec le Lycée de Paris fondé en 1781, le Lycée des Arts, l'Académie de Législation et l'Université de jurisprudence. A la veille du Coup d'Etat de Brumaire, l'enseignement est très décentralisé : établissements nationaux comme les grandes Ecoles créées par la Convention, établissements départementaux et communaux, établissements privés de toutes sortes.

Le Premier Consul l'entend autrement. La loi du II floréal an X est le premier pas en direction du Monopole. Elle rattache à une direction de l'Instruction Publique tous les établissements primaires, secondaires, un certain nombre d'écoles spéciales et crée un embryon d'inspection générale (trois inspecteurs généraux de l'Instruction Publique qui devait être « l'œil toujours ouvert du gouvernement »). La loi de Floréal maintient néanmoins le principe de la liberté d'enseignement : l'Etat se borne à prendre en charge les lycées et les écoles spéciales. En dépit des efforts de Fourcroy qui a succédé à Roede à la tête de l'Instruction Publique, l'enseignement privé fait un bond en avant, encouragé par la signature du Concordat et le retour d'émigration d'un grand nombre de clercs, prêtres séculiers ou membres des anciennes congrégations enseignantes. La concurrence des établissements privés laïques ou confessionnels est telle que maints lycées consulaires ont des débuts difficiles.

Ces difficultés de l'enseignement public, jointes à la volonté impériale d'établir le gouvernement des consciences et des esprits contribuent à précipiter l'avènement du Monopole. Celui-ci est fondé par la loi du 10 mai 1806, complétée par les décrets du 17 mars 1808 et du 15 novembre 1811. L'Université impériale est investie du droit exclusif d'enseigner et doit étendre sa surveillance sur tous les établissements d'enseignement privé, y compris les petits séminaires. Tel quel, ce privilège est à la fois exorbitant et incomplet.

Ainsi, la juridiction de l'Université ne concerne que l'enseignement secondaire et supérieur. L'enseignement primaire est abandonné aux

congrégations religieuses comme les Frères de la Doctrine Chrétienne; il en est de même de l'enseignement féminin. Les établissements secondaires privés subsistent; les grands et petits séminaires continuent à dépendre de l'autorité épiscopale; les écoles spéciales militaires comme Saint-Cyr et l'Ecole Polytechnique sont rattachées au Ministère de la Guerre. Dès 1808, le Monopole de l'Université est contesté par l'épiscopat, les Pères de la Foi, les chefs d'institution ou les maîtres de pension. Le décret du 15 novembre 1811 qui organise le « Blocus Universitaire » se heurte à des résistances sérieuses (23) et le Grand-Maitre Fontanes est lui-même hostile à une application rigide des obligations imposées par le décret de 1811. La liberté, détruite en droit, subsiste en fait : l'enseignement privé, un instant désarmé, reprend sa marche en avant.

L'Université est pourtant devenue une puissance dont les privilèges sont exorbitants. Richement dotée par l'Empereur, elle est pourvue de son autonomie financière, perçoit un ensemble de taxes et d'impôts dont le plus important est la rétribution du vingtième (ou taxe universitaire) levée sur les élèves de l'enseignement privé, les droits d'examen et d'immatriculation pour les étudiants des facultés) et le montant des bourses impériales. Sous la responsabilité du Grand-Maitre, le Trésorier de l'Université règle les dépenses et les recettes par l'intermédiaire de la Caisse de l'Université. (24) Le Grand-Maitre étend son autorité à l'ensemble des membres de l'Université, y compris les maîtres de pension et chefs d'institution, pourvus des grades et titres correspondant à leurs fonctions respectives et soumis à une obéissance stricte. Cette autorité qui s'exerce par l'intermédiaire des inspecteurs de l'Université, des recteurs et des chefs d'établissement embrasse aussi bien la conduite privée, morale et politique de chaque membre de l'Université que son activité pédagogique : programmes d'études, méthodes d'enseignement, manuels lui sont imposés. Le respect des règlements et obligations universitaires est assuré par un ensemble de tribunaux (conseils académiques, Conseil de l'Université). Le décret du 15 novembre 1811 définit avec précision les règles de la procédure disciplinaire, la nature des délits et l'échelle des sanctions correspondantes.

DU MONOPOLE A LA LIBERTE D'ENSEIGNEMENT (1815-1880).

Ces structures rigides et centralisées sont remises en question à la chute de l'Empire. Petits et grands séminaires recouvrent leur indépendance. Les critiques pleuvent sur la rétribution universitaire, « impôt levé sur l'intelligence »; la charge de Grand-Maitre est supprimée et le Conseil de l'Université dissous. Néanmoins l'Université est maintenue, gérée par une commission de l'Instruction Publique. Son autonomie financière est progressivement ébranlée : en 1828, son budget est soumis au contrôle de la Cour des Comptes; en 1831, il est rattaché au budget

(23) SCHMIDT Charles, *La réforme de l'Université en 1811*, Paris, 1905.

(24) KILIAN Octave, *Tableau historique de l'instruction secondaire en France*, Paris, 1841.

de l'Instruction Publique et inséré dans la loi des finances discutée et votée chaque année par les Chambres; en 1845, la taxe universitaire est supprimée.

Sur l'enseignement privé, la surveillance des agents de l'Université (inspecteurs et recteurs) se relâche et la *Monarchie de Juillet*, inscrit, en 1830, dans la *Charte révisée*, le principe de la liberté d'enseignement. La loi Guizot de 1833, tout en créant un enseignement primaire public, établit la liberté d'enseignement pour l'école primaire. Dès 1836, la querelle du Monopole s'engage dans les Chambres et dans le pays à propos de l'enseignement secondaire. Des projets de loi successifs élaborés par Guizot en 1836, par Victor Cousin en 1840, par Villemain en 1842, par Salvandy en 1847, par Jules Simon en 1849 ne parviennent pas à franchir le cap des discussions parlementaires. ⁽²⁵⁾

La victoire du Parti de l'Ordre et les efforts de Falloux, placé à la tête de l'Instruction Publique en décembre 1848, permettent aux adversaires du Monopole d'imposer leur point de vue. La loi du 15 mars 1850 ⁽²⁶⁾ démantèle l'Université. Le ministre de l'Instruction Publique, membre du gouvernement et comme tel soumis au contrôle et aux pressions de la majorité, nomme tous les fonctionnaires de son département, des inspecteurs généraux aux maîtres d'étude (à l'exception toutefois des instituteurs nommés par arrêté préfectoral). Il veille à la bonne marche et au perfectionnement des études. L'article 76 de la loi lui remet le pouvoir de prononcer à l'encontre du personnel des sanctions comme la réprimande, la censure, la mutation pour un emploi inférieur, la suspension des fonctions pour un an au plus. Le Conseil Royal de l'Instruction Publique dont la compétence *de facto* était devenue dictatoriale de 1830 à 1848 est remplacé par le Conseil Supérieur de l'Instruction Publique que le Ministre convoque quatre fois par an et dont il détermine l'ordre du jour des travaux. Dans ce conseil dont le ministre peut passer outre les avis (sauf en matière disciplinaire), l'élément universitaire est devenu minoritaire : sur 27 membres, huit sont universitaires et forment la section permanente du Conseil. L'intrusion des non-universitaires (magistrats, ecclésiastiques, représentants de l'enseignement privé, notables) est encore plus grande dans les conseils académiques. Cette mainmise de la société sur l'enseignement est encore accrue par l'établissement de 86 circonscriptions académiques et les nouvelles conditions de recrutement du personnel administratif : inspecteurs généraux, inspecteurs d'académie, recteurs peuvent être choisis en dehors de l'Université. ⁽²⁷⁾

Plus graves sont les avantages concédés aux établissements particuliers d'Instruction secondaire. Il suffit à tout Français âgé de plus de vingt-cinq ans qui veut ouvrir un établissement d'en aviser le recteur : il doit produire un plan du local, un « curriculum vitae », un certificat de stage (justifiant qu'il a rempli pendant cinq ans au moins les fonc-

(25) GRIMAUD L., *op. cit.*

(26) MICHEL H., *la Loi Falloux*, 1906.

(27) GERBOD P., *op. cit.*, p. 237 et sq.

tions de professeur ou de surveillant dans un établissement privé), un diplôme de bachelier ou un certificat de capacité délivré par un jury d'examen (où l'élément universitaire est minoritaire). Ces pièces ne sont exigées que des directeurs d'établissement libre qui peuvent ainsi recruter à leur guise leurs adjoints, professeurs ou surveillants. L'article 69 précise que les établissements particuliers peuvent recevoir dons et subventions des départements, des communes et des personnes morales ou privées. Ils ont toute liberté dans le choix des manuels, des programmes d'études et toute distinction est supprimée entre pensions et institutions. Comme les municipalités sont astreintes à garantir pendant cinq ans les traitements du personnel de leurs collèges, elles ont intérêt à rechercher le concours moins onéreux des congrégations religieuses ou des maîtres de l'enseignement libre laïque.

Cette nouvelle législation favorise les progrès de l'enseignement privé, mais une réaction « gallicane » de l'Etat s'amorce vers 1854 devant les empiétements de l'Eglise. La loi du 14 juin supprime les 86 rectorats départementaux et leur substitue 16 grandes académies pour faire équilibre à l'autorité épiscopale. L'enseignement supérieur est fortifié par la création de nouvelles facultés. Le reflux se précipite sous le ministère Rouland. Celui-ci tient tête à l'épiscopat, établit sur les congrégations religieuses une surveillance plus étroite. Son successeur, Victor Duruy, à partir de 1863, s'efforce d'enrayer d'une manière encore plus âpre les progrès de l'enseignement primaire et secondaire : son ambition est de restaurer l'Etat enseignant avec l'appui du corps enseignant, qualifié par lui de « grande armée de la paix ». (28)

L'avènement de la République des Ducs, après la défaite de 1870, bloque l'élan anticlérical de l'Empire finissant. Bien plus, la majorité royaliste de l'assemblée constituante vote la loi de 1875 qui étend à l'enseignement supérieur le bénéfice de la liberté d'enseignement. Désormais peuvent se fonder des facultés libres, la plupart catholiques, disposant d'une autonomie complète sur le plan financier et pédagogique. Le monopole de la collation des grades est enlevé aux facultés de l'Etat et confié à des jurys mixtes. L'enseignement congréganiste est publiquement encouragé par les ministres de l'Ordre Moral. La protection du pouvoir s'étend à l'enseignement primaire libre dont la puissance et l'ubiquité mettent en question l'existence même des écoles publiques.

Les vicissitudes de la « laïcité » (1880-1967).

La victoire républicaine aux élections législatives d'octobre 1877 contraint les adversaires de l'enseignement public à une politique défensive. La poussée laïque, soutenue par la nouvelle majorité parlementaire, s'amorce, gagne la bataille de l'article 7, impose la dispersion de la Com-

(28) MAURAIN J., *La politique ecclésiastique du Second Empire, de 1852 à 1869*, thèse Lettres, Paris, 1930 et LAVISSE : *Un Ministre : Victor Duruy, 1895* ; sur Rouland, DUTACQ Gustave, *Rouland, ministre de l'Instruction Publique, 1856-1863, 1910* (thèse Lettres, Lyon).

pagnie de Jésus, la suppression des jurys mixtes, contribue à faire voter la loi de 1901 sur les associations, appuie le *combisme* et applaudit à la loi de séparation de 1905; ⁽²⁹⁾ elle tente même, vers 1902, de remettre en cause la loi Falloux. A ces mesures « négatives » dont le but est de restreindre au maximum le champ d'application de la liberté d'enseignement s'associent des efforts réels pour développer l'enseignement public et fonder pour lui un nouveau monopole de fait. Ainsi les lois Ferry de 1881, 1882, 1886, organisent un enseignement primaire public, gratuit, laïque et obligatoire; celle de 1887 fortifie les Ecoles Primaires Supérieures et encourage la création des Cours Complémentaires rattachés aux écoles primaires publiques. Cet effort législatif s'étend à l'enseignement technique (en 1880 sont créées les écoles manuelles d'apprentissage) à l'enseignement secondaire des jeunes filles, à l'enseignement supérieur (les lois de 1885, 1893 et 1896 font des Universités régionales des corps autonomes et des foyers de rayonnement intellectuel et culturel).

L'offensive laïque se relâche à la veille de la Première Guerre Mondiale; au lendemain de l'Armistice, la politique de compromis du Bloc National encourage même les défenseurs de l'enseignement privé à faire campagne en faveur de la Proportionnelle scolaire. Ce projet, s'il était appliqué, permettrait à l'enseignement privé de percevoir des subventions proportionnelles au nombre d'élèves de chaque établissement. ⁽³⁰⁾ Néanmoins, il faut attendre la défaite de 1940 et l'avènement du régime vichyste pour qu'une série de lois et décrets démantèle les écoles normales primaires et les écoles primaires supérieures, foyers d'esprit laïque, subventionne les écoles libres et favorise la reconstitution des congrégations religieuses enseignantes. ⁽³¹⁾ Dans l'enseignement technique, par contre, la loi Astier du 25 juillet 1919 avait précisé que les écoles privées d'enseignement technique, reconnues par l'Etat pouvaient recevoir des subventions d'Etat. ⁽³²⁾

Depuis la Libération, la lutte contre le « nouveau monopole » a repris. A la veille des élections législatives de juin 1951 s'est créée une association parlementaire pour la liberté de l'enseignement soutenue par le Secrétariat d'études pour la liberté de l'enseignement. Elle peut compter sur l'adhésion de 300 députés élus. Le député Charles Barangé dépose une proposition de loi mettant à la disposition de tout chef de famille ayant des enfants d'âge scolaire une allocation versée par le Trésor, quel que soit l'établissement fréquenté par ses enfants. Par ce biais, les écoles privées sont en mesure de percevoir des subventions de l'Etat. Amendée

(29) CAPERAN, *Histoire contemporaine de la laïcité française* (1957-1961), cf. aussi HUNKIN, *Enseignement et politique en France et en Angleterre*, IPN, 1962.

(30) in *Bulletin de la société générale d'éducation*, chronique sur la proportionnelle scolaire (1920-1925); sur la menace « cléricale ». CHARNY M., *L'offensive cléricale*, 1924 - *Les Atouts du cléricisme*, *Le péril jésuite* (entre 1923-1927).

(31) RIPERT G., *La formation des maîtres de l'enseignement primaire; la réforme de 1940*, *Revue des travaux de l'Académie des sciences morales et politiques* 1941; *ibidem*, LEFAS, *Les nouveaux programmes et la réforme de l'enseignement*.

(32) Texte de la loi Astier in DECAUNES, *op. cit.* (annexes). BENOIT F. *L'obligation de l'enseignement professionnel*, Paris, 1921.

par l'Assemblée Nationale, la proposition Barangé est transformée en loi, en décembre 1951. ⁽³³⁾ La V^{me} République fait un pas de plus en avant. Le gouvernement Debré fait préparer un nouveau projet de loi destiné à subventionner directement les écoles privées. Ce projet voté par l'Assemblée et le Sénat en décembre 1959, connu sous le nom de loi Debré, permet à l'enseignement libre de participer, dans certaines limites, au régime financier qui régit les traitements des maîtres de l'enseignement public. Les écoles qui envisagent de bénéficier de ces dispositions doivent demander l'intégration à l'enseignement public, l'octroi d'un contrat d'association ou l'établissement d'un contrat simple. L'agrément d'une de ces trois demandes comporte un contrôle financier et pédagogique de l'Etat (contrôle qui n'entame pas le « caractère propre » de l'établissement) et la possession par les maîtres de titres et grades correspondant aux fonctions qu'ils remplissent.

Cette semi-nationalisation de l'enseignement privé n'est qu'un effort de plus vers l'établissement de la « paix scolaire ». Depuis la disparition du Monopole ecclésiastique, les régimes successifs, ne sont pas parvenus à établir un nouveau Concordat entre l'Eglise enseignante et l'Etat enseignant. Deux faits s'imposent néanmoins : Le Monopole napoléonien n'a pas survécu à la chute de l'Empire et nul régime n'a réussi à le reconstituer. Dans la démocratie moderne, à l'idée d'une liberté d'enseignement revendiquée par la Droite et l'Eglise s'est substituée progressivement la notion d'une possibilité pour tout chef de famille de choisir la forme d'éducation et d'instruction de ses enfants. Mais le fonctionnement du « pluralisme scolaire » reconnu par la loi et soutenu financièrement par l'Etat pose des problèmes délicats et complexes. Ainsi apparaît l'application de la loi Debré, dernière-née d'une laborieuse et déjà longue politique de compromis entre intérêts trop divergents.

LA DEMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT.

Sous l'Ancien Régime, l'Eglise avait depuis le Moyen Age fait un effort indéniable pour développer et étendre l'instruction. En 1789, si ses universités traînaient une vie languissante dans un cadre anachronique, ses collèges étaient nombreux et florissants ⁽³⁴⁾ et des écoles primaires vivaient tant bien que mal dans la plupart des paroisses. ⁽³⁵⁾ Les grands et généreux desseins des assemblées révolutionnaires, soucieuses d'assurer au peuple le droit intégral à l'instruction restèrent dans l'ensemble lettre morte, faute de temps et d'argent. ⁽³⁶⁾ Par contre, les régimes politiques de la première partie du 19^e siècle, appuyés sur la « bourgeoisie conquérante », désireux avant tout de maintenir entre le

(33) In *Esprit*, *Propositions de paix scolaire*, mars-avril, 1949 et octobre 1949; sur la loi Debré, COUTROT A., In *Revue française de Science Politique*, 1963, p. 351-88.

(34) D'après le *rapport Villemain* (1843), en 1789, dans 562 collèges, 72.747 élèves dont 40.621 tournois, tableau 25, p. 292.

(35) Cf. GONTARD, *op. cit.*

(36) Nombreuses monographies d'établissements, cf. LAVISSE, *Hist. Contemp.* tome III, p. 319 et GODECHOT, *op. cit.* p. 461. - PONTEIL, *op. cit.*, p. 415.

peuple et les classes dirigeantes la barrière de l'instruction, sensibles aussi aux critères d'économie budgétaire et d'utilité sociale, s'attachèrent à définir et à promouvoir une politique aristocratique du recrutement de l'Ecole. Seules des initiatives privées, des associations charitables maintinrent la tradition révolutionnaire de l'Ecole du peuple, soutenues par la plupart des socialistes utopiques (37) et un certain nombre de catholiques sociaux. (38)

Contre cet « élitisme » conservateur, fondé sur les privilèges de la naissance et de la fortune, une réaction s'esquisse dans la seconde partie du siècle. Elle se concrétise dans les efforts de Jean Macé, de la Ligue de l'enseignement créée en 1866, (39) et dans la politique scolaire de Victor Duruy qui favorise le développement de l'enseignement primaire public, prolongé par les cours d'adultes et les bibliothèques scolaires. Désormais l'élan donné ne se relâche pas. La Troisième République s'oriente vers une politique de démocratisation de l'enseignement primaire puis secondaire. Reste à régler le problème de l'enseignement supérieur.

Pour s'imposer dans les faits, la démocratisation de l'enseignement supposait résolues trois questions majeures : la gratuité, l'obligation et la laïcité (pour l'enseignement public) ; il lui fallait vaincre, en outre, maints préjugés sociaux et politiques, s'appuyer sur des établissements aussi nombreux et aussi judicieusement répartis que possible, disposer de l'aide financière croissante de l'Etat.

La conquête de la gratuité.

Le principe de la gratuité n'est acquis pour l'enseignement primaire qu'en 1881 par la loi du 16 juin : ainsi disparaît la rétribution scolaire exigée d'une partie des élèves ; pour l'enseignement secondaire, les résistances sont plus âpres et ne sont surmontées qu'en 1933. Le gouvernement de Vichy tente, par la loi du 15 août 1941, de remettre en cause la gratuité des études dans les classes de Première, de philosophie, de mathématiques et de préparation aux grandes écoles. L'enseignement supérieur ne bénéficie que d'allègements sur les droits d'examen et d'immatriculation.

Ces lois sur la gratuité ne résolvent qu'en partie le problème complexe de la gratuité ; elles n'ont jamais dispensé les familles de milieu modeste de lourds sacrifices financiers pour « l'élevage intellectuel » (40) de leurs enfants capables de poursuivre des études supérieures. L'Ancien Régime connaissait déjà le système des bourses d'études ; le Premier Empire, à des fins utilitaires, crée dans un certain nombre de lycées, des bourses impériales réservées aux fils de militaires et de fonctionnaires

(37) COGNIOT G., *La question scolaire en 1848 et la loi Falloux*, Paris, 1948. - DUVEAU G., *La Pensée ouvrière en matière d'éducation*, 1947. - WEILL G., *Les théories saint-simoniennes en matière d'éducation dans Revue internationale de l'enseignement*, tome 31, et le *Republicain et l'enseignement*, *ibidem*, tome 37, *La pédagogie de Fourier*, *ibidem*, 1908.

(38) DUROSELLE J.B., *Les débuts du catholicisme social en France*, thèse lettres, Paris, 1951.

(39) MACE J., *La ligue de l'enseignement à Beblenheim*, 1890, et *Bulletin de la Ligue de l'enseignement* depuis 1866.

(40) SAUVY, *La montée des Jeunes*, 1959, p. 120-121.

civils. (41) Le régime ouvre à Paris un « pensionnat normal » où 300 boursiers (en fait une vingtaine par an) seraient entretenus par l'Université pour former le personnel enseignant de l'instruction secondaire. (42) L'institution des bourses du gouvernement (auxquelles s'ajoutent un petit nombre de bourses départementales et communales) est conservé par la Monarchie constitutionnelle. Mais le montant global de l'aide gouvernementale varie peu, il a même tendance à diminuer sous la Monarchie de Juillet. (43) Le Second Empire se montre plus généreux et, dans l'enseignement primaire, un système d'exonérations permet d'exempter de la rétribution scolaire un nombre croissant d'enfants. L'institution des bourses est progressivement étendue au cours du 19^e siècle aux élèves des collèges communaux, des écoles primaires supérieures et des cours complémentaires. Le décret du 9 janvier 1925 établit un concours unique des bourses (enseignement secondaire, enseignement technique, enseignement primaire supérieur). Dans l'enseignement supérieur, l'institution des boursiers de licence (le plus souvent admissibles aux écoles normales supérieures) est élargie depuis la Libération : le système des bourses d'enseignement supérieur est même complété par la création de bourses d'agrégation, de doctorat (détachement au CNRS) et l'organisation des Instituts de préparation à l'enseignement secondaire (IPES). Toutes ces formes de subventions ne résolvent pas entièrement le problème de la gratuité, et l'UNEF milite depuis longtemps en faveur d'un système d'allocations d'études étendu à l'ensemble de « la profession étudiante ». L'opinion n'apparaît pas sensible à cette revendication dont il est difficile de sous-estimer les conséquences morales et financières.

L'établissement de l'obligation.

La gratuité n'est que le corollaire de l'obligation. Victor Duruy l'avait envisagée pour l'enseignement primaire. (44) La Troisième République l'impose par la loi du 28 mars 1882 : l'instruction est rendue obligatoire de six à treize ans. L'application de la loi se heurte à des résistances sérieuses, surtout dans les campagnes. L'obligation scolaire est prolongée jusqu'à quatorze ans par la loi du 6 août 1936. Le gouvernement Pompidou vient de décider de la porter à seize ans à partir de 1967.

L'établissement de la gratuité ne posait en définitive que des problèmes financiers; l'application de l'obligation se heurte à des obstacles sociaux et juridiques. Pour en faire triompher le principe, la Troisième République a dû tout d'abord, dans la France du 19^e siècle, engager la lutte sur un double front. Les structures socio-économiques héritées de la Révolution industrielle et d'une longue tradition historique faisaient

(41) Cf. statistiques de l'enseignement secondaire, de 1843 à 1898, (il y avait 3.880 boursiers impériaux en 1809, 1.669 boursiers royaux en 1840, 1.157 boursiers du gouvernement en 1855; leur nombre grandit à partir de 1860.

(42) *Centenaire de l'Ecole normale supérieure*, Paris, 1895.

(43) In JOURDAIN, *Le budget de l'instruction publique ... de l'Université impériale jusqu'à nos jours*, Paris, 1857.

(44) SIMON Jules, *L'Ecole*, 1864.

de l'enfant une main-d'œuvre bon marché disponible pour le commerce, l'industrie et l'agriculture. De plus, les droits du père de famille inscrits dans le Code civil se trouvaient mis en question par l'obligation faite au chef de famille de « prêter » ses enfants à l'Ecole.

Amorcée sous le Second Empire, la politique de l'obligation se fonde non sur la contrainte du bras séculier de l'Etat, mais sur toute une propagande officielle et officieuse qui célèbre les bienfaits de l'Instruction, fait appel au thème patriotique (l'instituteur prussien a gagné la guerre) ou philosophique (le progrès des « lumières » vaincra les superstitions de l'ignorance). ⁽⁴⁵⁾ Peu à peu se dégage, en contrepoint, le critère de l'utilité. L'Instruction apparaît comme la clé de la promotion sociale. La réussite individuelle passe par l'Instruction. « Les couches nouvelles » que la marée du suffrage universel et la victoire républicaine appellent à être, un jour prochain, la nouvelle classe dirigeante, se doivent de posséder l'Instruction autrefois réservée à l'aristocratie ou à la bourgeoisie. De la promotion individuelle, on passe à la conception d'une promotion collective d'une classe tout entière. La propagande actuelle (depuis la Libération) soutenue par une partie croissante de l'opinion se fonde plus largement sur la promotion de la Nation tout entière. L'obligation scolaire n'est plus le simple gage d'une réussite individuelle, mais la garantie essentielle de la survie nationale à l'âge des ordinateurs et du plan calcul.

Le problème de la neutralité scolaire.

Dans la mesure où l'enseignement public, contrôlé par un Etat laïque, est appelé à jouer un rôle prépondérant dans la démocratisation de l'enseignement se pose la question de sa neutralité du point de vue politique et religieux. Confronté, dès le début du 19^e siècle, avec ce délicat problème, l'Etat enseignant s'est efforcé de le résoudre avec des fortunes diverses. Les règlements napoléoniens imposent au personnel enseignant une stricte neutralité politique et religieuse dans l'exercice de leurs fonctions. L'article 68 du décret du 15 novembre 1811 prévoit même qu'un membre de l'Université « repris pour des faits portant scandale dans la maison à laquelle il appartient ou blessant la délicatesse et l'honnêteté... pourra être rayé, réformé, censuré ou réprimandé... ». Une formulation aussi vague permet toutes les poursuites. ⁽⁴⁶⁾ Cette neutralité napoléonienne souffre d'ailleurs bien des atténuations. Le Grand-Maitre prête un serment solennel d'allégeance à la personne impériale et à la dynastie régnante. Tout membre de l'Université est tenu d'informer ses supérieurs hiérarchiques des actes ou projets d'actes dont il aurait connaissance et qui seraient susceptibles de troubler l'ordre public. ⁽⁴⁷⁾ La

(45) OZOUF Mona, *L'Ecole, l'Eglise et la République (1871-1914)*, 1963.

(46) A propos de la jurisprudence du Conseil Royal de l'Instruction Publique (1815-1849) cf. GERBOD, *La vie universitaire à Paris sous la Restauration*, *Rev. d'hist. mod. et cont.*, janvier-mars 1966, et GERBOD, *La condition Universitaire*, *op. cit.*, p. 230 et 264.

(47) In décret du 17 mars 1808 (cf. *code Universitaire* 1846).

religion catholique seulement considérée comme la religion de la majorité des Français est enseignée dans les lycées d'Etat et les élèves sont astreints à assister aux cérémonies du culte.

Ces précédents impériaux autorisent (si besoin était) les gouvernements de la Restauration à entamer plus nettement encore la lutte pour le rétablissement de la foi monarchique et religieuse. (48) La monarchie de Juillet se montre plus souple et plus libérale : elle ouvre les lycées et collèges aux pasteurs et aux rabbins et se borne à poursuivre quelques professeurs républicains. Avec le Parti de l'Ordre, une offensive cléricale et antirépublicaine se développe dans l'enseignement secondaire et supérieur. (49) L'application du principe de neutralité se révèle difficile ; elle n'est pas moins effective dans la mesure où elle s'appuie sur la « prudence » et le libéralisme d'une bonne partie du corps enseignant des lycées, collèges et facultés depuis le Second Empire. Par contre, l'enseignement primaire demeure soumis à la surveillance du clergé et des notables locaux. Aussi est-ce pour lui que Jules Ferry fait voter la loi du 28 mars 1882 qui garantit la stricte neutralité de l'école publique en matière politique et religieuse. Mais la poussée du laïcisme anticléricale ébranle dangereusement dans maintes écoles primaires les principes essentiels de la laïcité tels que Ferry les définissait en 1882.

« L'apaisement » s'établit progressivement à partir de la Première guerre mondiale. La laïcité devient une réalité quotidienne acceptée et respectée par l'ensemble du personnel enseignant. Ce libéralisme universitaire contraste avec la politique de laïcité adoptée par les régimes et les partis depuis le début du 19^e siècle. Cette politique a cherché, en fait, à domestiquer l'Ecole et en faire un instrument de propagande politique ou religieuse ou idéologique. C'est là l'une des tentations majeures de l'Etat-enseignant. La législation de la neutralité est d'ailleurs anormalement indigente et c'est là un signe de cette volonté plus ou moins consciente des régimes d'avoir les coudées franches dans le champ de la neutralité scolaire.

Les résultats.

Les résultats de la politique de démocratisation s'inscrivent à la fois dans le gonflement des effectifs scolaires (50) et la part croissante des crédits alloués à l'éducation nationale dans le budget général de

(48) GARNIER, Adrien, *Frayssinous et son rôle dans l'Université sous la Restauration*, thèse lettres, Grenoble, 1925.

(49) GERBOD, *op. cit.*, p. 256 et sq.

(50) Les grandes enquêtes ministérielles de 1836, 1840, 1843, 1865, 1877, 1887, 1898 permettent de retracer l'évolution des effectifs scolaires au cours du 19^e siècle. - cf aussi LEVASSEUR, *Statistique de l'enseignement public primaire depuis 1800, séances et travaux de l'Ac. des Sc. Morales et Pol.*, tome CLIII, 1900 pp. 381 401. Indications statistiques in revues pédagogiques (1900-1940) et documents parlementaires ; pour une période plus récente, documents du service de statistique de l'Education nationale et *Rapport Poignant* (rapport de la commission d'équipement scolaire pour la IV^e plan), etc...

l'Etat. ⁽⁵¹⁾ Ces deux critères permettent de définir depuis le début du 19^e siècle, la courbe de la démocratisation de l'enseignement.

L'enseignement primaire a connu les progrès les plus rapides et les plus amples. A la fin de l'Empire, le nombre d'élèves scolarisés s'élève à 900.000, en 1830, il est de 1.400.000; en 1900, de 6.250.000. Au 20^e siècle, en dépit de la baisse du taux de natalité, le nombre d'élèves tombé à 5.800.000 en 1930 se relève à 6.400.000 en 1940. Depuis la fin de la deuxième guerre mondiale, les effectifs croissent à un rythme plus accéléré : ils dépassent 10 millions en 1962 : c'est « l'explosion scolaire » ⁽⁵²⁾ liée surtout au relèvement du taux de natalité et à la prolongation de l'obligation jusqu'à 14 ans. Il faut noter d'autre part qu'un nombre croissant d'élèves autrefois scolarisés dans l'enseignement primaire entre dans l'enseignement secondaire dès l'âge de 10-11 ans, au terme de la classe de 7^e.

Dans l'enseignement du second degré (lycées, collèges, EPS, cours complémentaires, écoles techniques), la progression longtemps hésitante ne s'est vraiment accélérée que dans les trente dernières années.

Ainsi, dans l'enseignement secondaire public (lycées et collèges), les effectifs scolaires, en trente ans, de 1810 à 1840, passent de 27.575 à 31.865; en 1880, ils atteignent environ 80.000. La poussée s'amorce à partir de 1900 : à cette date, 2,7 % des classes d'âge scolarisable sont entrés dans les lycées et collèges; en 1941, la proportion est de 10,1 %; en 1951, de 21 % (soit 840.000), en 1960, 31 %; pour 1970, la population scolaire du second degré atteindrait 3,2 millions. Ce gonflement des effectifs est, il est vrai, lié au développement des enseignements secondaires parallèles : c'est le cas des EPS et Cours complémentaires (actuels CEG) qui, en 1930, comptaient déjà plus de 150.000 élèves; des lycées et collèges techniques qui, à cette date, ont environ 57.000 élèves et sont recensés à part de l'enseigneemnt classique. ⁽⁵³⁾ S'y ajoutent les élèves de l'enseignement secondaire privé. Ils sont 23.508 en 1810, 109.000 en 1880 (non compris l'enseignement privé secondaire); en 1970, ils seraient plus de 700.000. Les résultats, en moins de deux siècles, sont spectaculaires. Sous l'Empire, moins de 3 % des enfants scolarisables entrent dans l'enseignement secondaire; en 1961, c'est le cas de 53 %; en 1970 (soit dix ans plus tard), la proportion serait de 100 %.

La démocratisation de l'enseignement supérieur apparaît plus difficile. Les 22 universités végétaient en 1789 ⁽⁵⁴⁾; les décrets impériaux n'ont qu'une portée réduite : en 1810, les facultés (droit, médecine, lettres, sciences et théologie) n'ont qu'environ 1.000 étudiants. En quarante

(51) Pour la période 1802-1855, JOURDAIN Charles, *Le budget de l'Instruction Publique*, op. cit. *Budget du Ministère de l'Instruction Publique (1834-1889)* voir *Moniteur* et *J.O.* et recueil annuel des lois de finances, 1840 et sq.

(52) CROS Louis, *L'Explosion scolaire*, SEVPEN, 1962; NATANSON et PROST, *La Révolution scolaire*, édit. ouvrières, 1963.

(53) En 1954-55, les collèges d'enseignement technique comptent 151.500 élèves (et CET privés 85.000); en 1965, 298.000 (ens. Privé 186.500). La population des Lycées techniques passe à 179.000 élèves en 1965 (et 32.000 en ens. privé).

(54) LIARD, *L'Enseignement supérieur en France*, tome I (1888).

ans, leur nombre quintuple ; en 1875, on recense 11.168 étudiants ; en 1900, 30.000. La poussée vers l'enseignement supérieur ne s'amorce qu'après 1920 : en 1930, 67.000 étudiants ; en 1950, 134.408. Le gonflement des effectifs s'accélère entre 1960 et 1967 : l'on passe de 236.645 étudiants à plus de 400.000 ; pour 1970, les effectifs s'élèveraient à 505.900. Mais, dans le recrutement des facultés et des grandes écoles, le barrage socio-économique continue à jouer un rôle essentiel. Ainsi, de 1947 à 1959, les élèves des grandes écoles ne comptent parmi eux que 6 % de fils de cultivateurs et 2 % de fils d'ouvriers ; en 1960, pour une tranche de 10.000 personnes de la population active, les parents exerçant une profession libérale envoient 1.800 étudiants dans les Universités ; les ouvriers d'usines, 9 étudiants. L'extension des bourses d'enseignement supérieur, la création des IPES et des centres de préparation au professorat des CEG (dans les écoles normales) ainsi que la démocratisation de l'enseignement secondaire contribuent néanmoins depuis 1960 à « ouvrir » les facultés aux milieux modestes.

Les progrès de la démocratisation se marquent également dans le développement historique des budgets de l'Instruction Publique (évalués en nouveaux francs, sans tenir compte des dévaluations successives). En 1809, les dépenses s'élèvent à 47.775 NF (dont 36.000 sont versés par l'Etat) ; en 1832, à 78.840 (dont 42.440 viennent de l'Etat) ; en 1855, à environ 200.000 NF. Dans l'intervalle, les recettes universitaires (droits d'examen, rétribution du vingtième, etc.) ne couvrent qu'une partie de plus en plus restreinte des dépenses (des trois quarts à moins de la moitié) et l'effort financier de l'Etat s'accroît (dans l'enseignement primaire, les subventions passent de 500 NF en 1820 à 50.000 NF en 1855). En 1875, le budget des dépenses s'élève à 430.000 NF. L'application des lois Jules Ferry (de 1880 à 1888, 19.000 écoles sont construites, plus de 8.000 appropriées), le développement de l'enseignement secondaire (cf. l'enseignement féminin), l'extension de l'enseignement supérieur, le font passer en 1914 à 3.690.000 NF, soit 7,2 % du budget général ; en 1946, les dépenses de l'Education Nationale représentent 7,4 % du budget ; en 1964, 15,9 %. Un effort d'équipement sans précédent s'amorce à partir de 1953 (constructions scolaires, postes d'enseignement, etc.), tandis que s'élèvent les dépenses de fonctionnement (cf. l'aide à l'enseignement privé, accroissement des traitements du personnel de l'Education Nationale, matériel scientifique, entretien des locaux scolaires, ramassage scolaire, etc.) ainsi que le montant des bourses (enseignement secondaire et supérieur).

Plus importante que le gonflement des crédits budgétaires est l'attitude nouvelle de l'Etat. La politique financière de l'Empire et de la Monarchie constitutionnelle (dans la première partie du 19^e siècle) est dominée par le souci d'économie : l'Université, grâce à ses privilèges fiscaux, doit être en mesure de faire face à ses dépenses d'équipement et de fonctionnement. La rupture s'esquisse sous le Second Empire, surtout à partir de 1860 : l'Etat enseignant dans la mesure où il favorise le développement de l'instruction, doit assumer une partie des dépenses

nouvelles créées par l'extension de l'enseignement : il se substitue aux familles et à la générosité privée. Jules Ferry entend officialiser cette responsabilité financière de l'Etat. Cette thèse ne s'impose qu'entre 1930 et 1939 ; elle ne triomphe que depuis la Libération. Les lois Barangé et Debré prennent en fait acte de cette forme nouvelle de monopole. A la nationalisation « juridique » de 1808-1811 s'est substituée, par-delà le rétablissement de la liberté d'enseignement, une néo-nationalisation « financière ».

Les exigences de la démocratisation.

La démocratisation de l'enseignement rendue possible par la gratuité, la laïcité et l'obligation n'a fait qu'aggraver des problèmes déjà pendants au début du 19^e siècle.

L'Université impériale s'était bornée à établir ses lycées, ses collèges et ses facultés dans les anciens couvents, hospices, hôpitaux échappés à la vente des Biens Nationaux et n'avait construit que deux lycées de « prestige », l'un à La Roche-sur-Yon (Napoléon-Vendée) et l'autre à Pontivy (Napoléonville). La Monarchie de Juillet, la première, contribue à financer la construction de quelques établissements. Le Second Empire inaugure vraiment une politique de constructions scolaires que la Troisième République adopte plus généreusement encore. Progressivement, l'Etat se substitue aux municipalités et conseils généraux en matière d'équipement scolaire et son rôle financier et technique n'a fait que grandir depuis 1945. C'est dans cette mesure-là qu'il a pu se rendre maître de la « carte scolaire », autre donnée essentielle d'une démocratisation effective. Celle-ci, jusqu'alors livrée aux caprices et aux ambitions des municipalités, désireuses d'avoir leur collège ou leur école primaire, s'était développée d'une manière anarchique et coûteuse. Que de collèges communaux « fantômes » au 19^e siècle, aux effectifs squelettiques, aux bâtiments trop vastes et au corps enseignant imposant par son nombre ! Tout projet de fermeture de collèges peu rentables, même entre les deux guerres, se heurtait à des résistances invincibles ; les cours complémentaires se multipliaient, de leur côté, dans les plus petites communes rurales. Depuis 1945, une politique de révision de la carte scolaire s'esquisse, politique délicate qui doit tenir compte, dans ses projets de suppression et de création, des « situations acquises » et des résistances locales (cf. les regroupements d'écoles primaires, transformation de lycées en CES ou en CET), des variations à venir de la population scolaire, du choix de ses orientations. Ces problèmes surtout complexes dans l'enseignement primaire (cf. la solution du « ramassage » scolaire) et secondaire (cf. les établissements polyvalents) apparaissent au niveau de l'enseignement supérieur. Déjà sous la Monarchie de Juillet, vers 1845, s'opposaient à la Chambre des Députés, les partisans d'une multiplication des facultés provinciales (comme Salvandy, ministre de l'Instruction Publique) et leurs adversaires. Le débat longtemps assoupi se réveille aujourd'hui (collèges universitaires de premier

cycle ou facultés à part entière ? Universités départementales ou municipales ou grandes universités régionales complémentaires les unes des autres ? ⁽⁵⁵⁾.

Pour encadrer des élèves et des étudiants toujours plus nombreux et de moins en moins « aidés » par leur milieu familial, des maîtres mieux formés et en plus grand nombre apparaissent indispensables. L'Empire avait résolu le problème du recrutement des maîtres sans trop de difficultés (l'Université ne prenait en charge que l'enseignement secondaire et supérieur) en faisant appel aux anciens professeurs des écoles centrales de département, aux membres des anciennes corporations enseignantes ; pour l'avenir, il avait établi une école normale secondaire à Paris. Les premiers symptômes de la crise de recrutement s'esquissent à partir de 1840 : dans l'instruction secondaire, l'administration doit appeler, dans les chaires de collège, des licenciés et des bacheliers, ou même des candidats sans grades ni titres en nombre croissant ⁽⁵⁶⁾. Les quelques écoles normales primaires créées par la loi Guizot de 1833 se révèlent insuffisantes. Salvandy, à la veille de 1848, envisage de créer plusieurs écoles normales secondaires (l'une d'entre elles est même ouverte à Aix) ; Fortoul, en 1853, tente de faire du corps des maîtres d'étude (aspirants et maîtres-répétiteurs) une pépinière de professeurs de collège ; Victor Duruy, en 1869, crée, auprès des facultés des lettres et des sciences, des centres de préparation à la licence et à l'agrégation pour les répétiteurs de lycée et de collège. En 1880, cette initiative est élargie et fortifiée par la création de bourses de licence. Dans l'enseignement primaire, les écoles normales primaires sont multipliées et les « hussards de la République » sont en nombre suffisant pour permettre le développement accéléré de l'Instruction populaire ⁽⁵⁷⁾. Victor Duruy avait fondé l'Ecole Normale supérieure de l'enseignement spécial (à Cluny), la Troisième République ouvre les Ecoles normales supérieures de Sèvres (enseignement secondaire féminin), de Saint-Cloud (écoles normales et EPS des garçons), de Fontenay (écoles normales et EPS des jeunes filles), ainsi que l'Ecole normale supérieure de l'enseignement technique.

Cette politique de recrutement amorcée dans la deuxième partie du 19^e siècle se révèle insuffisante au lendemain de la deuxième guerre mondiale. La crise s'amorce dans l'enseignement primaire (on recourt aux instituteurs et institutrices suppléants), s'étend à l'enseignement secondaire (adjoints d'enseignement, maîtres auxiliaires, contractuels..., les catégories « périphériques » se multiplient), apparaît dans l'enseignement supérieur (déjà, avant-guerre, est créée la catégorie des assistants des facultés des lettres et des sciences). En moins de vingt ans

(55) La carte scolaire s'est constituée progressivement au 19^e siècle, compte tenu des conditions historiques (in enseignement secondaire) et locale (la construction et l'entretien des bâtiments scolaires jusqu'à une date récente est en grande partie à la charge des municipalités et départements). L'effort de nationalisation des établissements ne se développe que progressivement et ne s'accélère que depuis 1945. D'où une grande anarchie et beaucoup d'incohérence.

(56) GERBOD, *op. cit.*, p. 58 et sq (avant 1848).

(57) DUVEAU G., *Les instituteurs*, 1957.

(de 1952 à 1970), l'ensemble des maîtres doit doubler. En 1939, il y avait 144.200 instituteurs et institutrices ; en 1970, leur nombre doit atteindre 242.150. La progression est encore plus forte dans le second degré : en dix ans, de 1960 à 1970, l'Etat doit recruter plus de 90.000 maîtres supplémentaires. Dans l'enseignement supérieur, les effectifs du personnel devraient passer de 8.500 à près de 30.000.

Mais plus encore que le nombre importe la qualité. La politique de l'Etat enseignant dès le début du 19^e siècle devait tenir compte de deux données essentielles : une donnée financière (les traitements et avantages matériels réservés au corps enseignant), la seconde, pédagogique (nature et durée des études de formation intellectuelle et pédagogique). Jamais les régimes ne se sont préoccupés de ces impératifs. La misère « en habit noir » devient, dès la Monarchie de Juillet, un thème littéraire facile et la base de revendications corporatives et syndicales : elle est aujourd'hui encore un problème très actuel ⁽⁵⁸⁾. Plus grave peut-être est la question de la formation des maîtres. Dans l'enseignement secondaire et supérieur, les facultés et les écoles normales supérieures ne parviennent pas, faute de temps, de crédits et d'intérêt, à former un nombre suffisant de maîtres de qualité. La formation pédagogique, en particulier, est entièrement négligée : elle se fait « sur le tas » après la licence ou l'agrégation ; en classe, souvent aux dépens des élèves et des maîtres eux-mêmes. La création récente des CPR (plus que l'institution des stages d'agrégation) ne fait qu'esquisser une solution possible. Par contre, l'enseignement primaire bénéficiant de traditions moins médiévales, grâce à ses écoles normales transformées, depuis 1940, en instituts pédagogiques, a réussi à donner à ses maîtres une solide et moderne formation pédagogique. Mais la différenciation des enseignements, les progrès de la psycho-pédagogie, la nécessité même du recyclage intellectuel posent aujourd'hui, avec plus de complexité, le problème de la formation des maîtres à tous les niveaux de l'enseignement (unicité ou diversité des formations ? cloisonnement des catégories ou possibilité de promotion interne ou de mutation d'un enseignement à un autre ? séparation de l'enseignement et de la recherche dans l'enseignement supérieur ? etc.).

Tant que l'enseignement avait été réservé à une minorité d'élèves payants, le double problème de la sélection et de l'orientation était apparu mineur ou inexistant. L'Empire s'était donné pour but de former dans ses lycées, des fonctionnaires et des officiers et les facultés de droit et de médecine n'avaient pour raison d'être que d'instruire des praticiens en nombre réduit. Les premières plaintes contre le mauvais rendement de l'enseignement secondaire et supérieur ne s'élèvent qu'à partir de 1830 quand s'engage la course aux diplômes et que se multiplient les échecs au baccalauréat (plus de la moitié des candidats). Vic-

(58) Pour l'enseignement secondaire et primaire, cf. GERBOD et GONTARD, *op. cit.* Pour une étude d'ensemble des traitements et émoluments universitaires (tous ordres d'enseignement), voir enquêtes ministérielles du 19^e siècle ; décrets et arrêtés in *Revue pédagogique* et *journaux syndicaux* de 1900 à nos jours ou in *Bulletin administratif de l'Instruction Publique* et *B.O. de l'Education Nationale*.

tor Cousin et Saint-Marc Girardin, entre 1834 et 1848 plaident en faveur de la création d'un enseignement moyen (sur le modèle allemand) ⁽⁵⁹⁾ ouvert aux enfants des milieux modestes et permettant éventuellement de « récupérer » les élèves des lycées et collèges inaptes aux études secondaires classiques. Une politique de sélection et d'orientation naturelle s'établit, sans que l'Etat intervienne, aux dépens de l'enseignement spécial (créé en 1865), devenu l'enseignement secondaire moderne en 1890. Le problème de la sélection et de l'orientation n'est de nouveau vraiment posé qu'à partir de 1920 quand s'enflent les effectifs de l'enseignement secondaire et supérieur et que se raréfient les débouchés ouverts aux diplômés (le chômage intellectuel s'amorce en 1928). Devant la médiocrité du niveau du baccalauréat, l'administration centrale songe à créer à l'entrée des facultés une année de « propédeutique » ; à la Chambre, les adversaires de la gratuité de l'enseignement secondaire font campagne contre les conséquences fâcheuses d'une mesure « démagogique » qui va accroître le nombre des « ratés », des fruits secs, aigris et mécontents, troupes de choc de la gauche révolutionnaire. L'Etat louvoie, tente des formules diverses : examens d'entrée en sixième, examens de passage, lutte contre la fraude au baccalauréat, développement de l'enseignement technique, création de centres d'apprentissage. Depuis 1959, la politique de sélection et d'orientation apparaît fondée sur la création d'un cycle d'observation en 6^e et 5^e et surtout sur l'organisation d'établissements polyvalents du premier cycle.

HUMANISME ET UTILITARISME DANS L'ENSEIGNEMENT.

La démocratisation de l'instruction, en obligeant l'Ecole à accueillir des élèves toujours plus nombreux et surtout plus divers par leurs origines sociales et la nature de leurs dons intellectuels, les besoins toujours plus diversifiés et changeants de la Nation en main-d'œuvre (cf. dans le secteur secondaire et tertiaire) n'ont fait que rendre plus urgente la définition même de l'enseignement : c'est là un vieux débat dont les origines sont antérieures à la Révolution de 1789. Il s'agit de l'opposition irréductible entre les défenseurs d'une culture aristocratique et homogène fondée sur l'étude approfondie des lettres gréco-latines et les champions d'une culture ouverte, épousant les besoins de chaque génération, attentive aux progrès des sciences exactes, diversifiée pour répondre aux aspirations ou aux aptitudes de chaque élève.

LA PERENNITE DE L'HUMANISME CLASSIQUE.

L'Eglise avait réussi à définir, dès le Moyen Age, dans l'enseignement secondaire et supérieur (celui des Universités), une forme de cul-

⁽⁵⁹⁾ COUSIN, *Mémoire sur l'instruction secondaire dans le royaume de Prusse*, Paris, 1837. - SAINT-MARC GIRARDIN, *De l'instruction intermédiaire et de ses rapports avec l'instruction secondaire*, 1837 et 1847 : ces deux enquêteurs sont membres du conseil royal de l'Instruction Publique de 1830 à 1848.

ture humaniste que la Renaissance, prenant le relais de l'aristotélisme averroïste, avait portée à une certaine perfection. La Compagnie de Jésus avait donné au 17^e siècle à la culture « classique » les cadres pédagogiques adéquats. ⁽⁶⁰⁾ Dans l'enseignement primaire lui-même, le catéchisme (comme le coran en pays islamique) était devenu le manuel de base de l'instruction élémentaire. Cette tradition toute-puissante, un instant ébranlée par la tourmente révolutionnaire (cf. les écoles centrales de départements) s'impose de nouveau à partir du Premier Empire. Désormais le pli est pris : la culture gréco-latine (surtout latine) devient la base même de l'instruction secondaire comme de l'enseignement supérieur des lettres. L'exercice de vers latins, le thème grec, le discours latin permettent de distinguer l'élite intellectuelle de la France. L'apogée de cette conception aristocratique de l'enseignement se situe entre 1835 et 1848 : le plan d'études de 1840 restaure la primauté des lettres classiques menacée un instant par l'offensive des « modernes », et, en 1843, Abel Villemain, ministre de l'Instruction Publique, dans son Rapport au Roi, loue la culture humaniste, seule capable de former l'homme et le citoyen. ⁽⁶¹⁾

A partir de 1848, l'humanisme classique est néanmoins sur la défensive, mais son prestige est tel qu'il conserve dans les programmes et les horaires une prépondérance indéniable : l'enseignement spécial et moderne demeure un parent pauvre, voué au mépris des « professeurs de latinité ». L'Ordre Moral, en 1874, réagit contre la poussée des modernes que Jules Simon, en 1872, avait tenté de favoriser. La réforme de 1902 qui établit l'égalité entre l'enseignement moderne et l'instruction classique, suscite de violentes critiques à la fois dans le corps enseignant et dans l'opinion. Elle est remise en cause par la réforme Bérard de 1923 ⁽⁶²⁾ qui rétablit dans l'enseignement des lycées et des collèges l'obligation du latin et du grec (à partir de la quatrième). L'application de « l'amalgame » tentée en 1925 après la victoire électorale du Cartel des Gauches se révèle difficile et est abandonnée; ⁽⁶³⁾ d'ardentes campagnes de presse de déploient, entre 1928 et 1932, en faveur de l'enseignement du grec. Depuis la Libération, la question du latin a perdu, devant le développement de l'enseignement moderne, une partie de son importance; elle n'est pas moins encore actuelle. La création (récente) d'une agrégation de lettres modernes et d'une licence de lettres modernes marquent peut-être une évolution irréversible.

Cette résistance de l'humanisme classique n'est pas due simplement à sa qualité « éducative ». Elle fut et reste liée à deux causes essentielles. Tout d'abord, au conservatisme pédagogique du corps enseignant dont le porte-parole est depuis la Première Guerre Mondiale l'association dite

(60) LANTOINE, *Histoire de l'enseignement secondaire en France au 17^e siècle*, thèse lettres, 1874; DAINVILLE (de), *Les Jésuites et l'éducation de la société française - la naissance de l'humanisme moderne*, 1940.

(61) FALCUCCI, *L'humanisme dans l'Enseignement secondaire français au 19^e siècle*, Toulouse, 1939.

(62) BÉRARD L., *Pour la réforme de l'enseignement secondaire*, Paris, 1923.

(63) L'amalgame introduit en 1925 consiste à mêler dans une même section, les élèves de classique et de moderne; sur ses résultats, enquête in *Revue universitaire*, 1927.

de la *Franco-ancienne*. Mais cette association n'est que la forme actuelle et structurée d'une opposition traditionnelle, très forte et très vigilante, constamment présente dans le corps enseignant dès le début du siècle dernier. Cette opposition n'aurait pas triomphé si elle n'avait pas trouvé dans l'opinion de solides et fidèles appuis. L'humanisme gréco-latin, signe et gage d'une culture aristocratique, a constamment trouvé aide et secours dans les partis de droite, et la réforme Bérard a pu apparaître en 1923 comme une victoire du Bloc National.

En fait, le barrage humaniste s'est progressivement fissuré depuis 1850 plus sous la pression de l'opinion que par l'action des régimes politiques. Ceux-ci, très curieusement, n'ont guère cherché à le faire céder. Ils ont préféré insérer dans l'enseignement secondaire des disciplines nouvelles sans détruire l'unité d'une culture qui « avait fait ses preuves » et que la bourgeoisie dans son ensemble avait appris à respecter et à défendre.

L'OFFENSIVE DES « MODERNES ».

Contre un enseignement aristocratique et de plus en plus anachronique, une insurrection se dessine dès la deuxième partie du 18^e siècle dans les milieux « philosophiques ». Déjà, à la fin du 17^e siècle, la congrégation de l'Oratoire avait introduit dans ses collèges l'enseignement des sciences et de la langue française. Ce mouvement d'opinion l'emporte en 1795 quand sont organisées les Ecoles centrales. Dans les programmes d'études de ces écoles, l'accent est mis sur les sciences, les langues vivantes et le français et un système d'options permet aux élèves de choisir les matières pour lesquelles ils se sentent un goût ou une « vocation ». Le retour en force des lettres classiques, à partir de 1802, ne désespère pas les adversaires de « l'humanisme ancien ». Ils reprennent la lutte tout au cours du 19^e siècle et ont obtenu gain de cause aujourd'hui. Leur combat se situe sur plusieurs plans.

Ils l'emportent aisément dans l'enseignement primaire abandonné à l'origine par l'Université impériale. Leur campagne d'alphabétisation se développe à partir de 1815, appuyée en particulier par la *Société pour l'instruction élémentaire*; elle aboutit à la création d'un enseignement primaire fondé sur l'apprentissage de la lecture de l'écriture et du calcul. (64) C'est un enseignement concret, utilitaire qui s'ouvre à partir de 1880 aux sciences exactes, à l'histoire et à la géographie, à l'instruction civique et à la morale laïque. A une échelle modeste se définit un humanisme moderne dont les bases sont, sous la Troisième République (du moins jusqu'en 1914), scientistes et patriotiques. Ainsi se crée « l'esprit primaire » partialement dénoncé par les adversaires de l'Ecole publique, avec ses mythes, ses croyances, son efficacité. Il s'agit d'un système culturel qui englobe au-delà des classes élémentaires, les EPS, les

(64) GONTARD, *op. cit.*

Cours complémentaires et les Ecoles normales primaires, et qui en arrive à constituer un monde à part mais important et bien structuré. Déjà ébranlé par la disparition des Ecoles normales en 1940, obligé d'élargir le recrutement de ses maîtres, privé de ses classes de fin d'études, de ses EPS transformées en collèges, de ses cours complémentaires devenus des CEG, il tend à n'être plus qu'une antichambre de l'enseignement du second degré bien que depuis 1920, ses adversaires dénoncent dans l'enseignement secondaire classique ce qu'ils appellent « l'invasion primaire ».

Dans l'enseignement supérieur, les ruptures sont autrement plus récentes. Tout au cours du 19^e et du 20^e siècle, les structures médiévales, rétablies en 1808 sont restées en place. Au 19^e siècle, les cinq facultés (les facultés de théologie ne sont supprimées qu'en 1855) distribuent un enseignement traditionnel. L'enseignement du droit, défini en 1804 et fondé sur le droit romain et le code civil, n'est qu'en partie modifié sous la Monarchie de Juillet ⁽⁶⁵⁾ (l'enseignement du droit constitutionnel est introduit par le juriste Rossi). Il en est de même de l'enseignement de la médecine ⁽⁶⁶⁾ jusqu'au Second Empire et des sciences jusqu'à la fin du 19^e siècle. Dans les facultés des lettres, le cours magistral joue le rôle de conférence mondaine pour la bourgeoisie locale et le régime de la licence ès-lettres n'est vraiment modifié qu'à partir de 1920. Cet immobilisme pédagogique n'exclut pas de la part de l'Etat, pendant toute cette période, des réformes mineures : création de quelques enseignements nouveaux comme celui des littératures étrangères à partir de 1830, autonomie plus grande de disciplines comme la physiologie, la psychologie, la sociologie. Plus importante est la tentative, en 1868, de Victor Duruy, de créer et de développer la recherche dans l'enseignement supérieur : ce ministre révolutionnaire fonde l'Ecole pratique des Hautes Etudes; entre 1885 et 1896, un nouvel effort est tenté pour faire des grandes Universités régionales de grands foyers de recherche. A partir de 1920, des plaintes s'élèvent dans l'opinion, dénonçant la carence de l'enseignement supérieur en matière de recherche scientifique. Ainsi se dessine déjà un mouvement qui aboutit après la Libération à l'organisation du CNRS, aux projets du colloque de Caen et à la mise en place de la réforme Fouchet. ⁽⁶⁷⁾

L'enseignement secondaire classique lui-même doit négocier des compromis successifs. Dès 1818, il accueille l'enseignement de l'histoire, ⁽⁶⁸⁾ accepte, en 1829, l'établissement de quelques cours spéciaux pour la préparation aux carrières commerciales et industrielles, fait une place, en 1838, à l'enseignement obligatoire des langues vivantes. La poussée des modernes se fortifie sous le Second Empire : développement

(65) TRENARD, *Salvandy et les études juridiques*, Rev. du Nord, juillet-sept. 1966.

(66) LEONARD J., *Les études médicales en France entre 1815 et 1848*, Rev. d'hist. mod. et cont., janvier-mars 1966.

(67) Décret du 22 juin 1966, J.O. p. 5158 et sq.

(68) GERBOD, *La Place de l'histoire dans l'enseignement secondaire français de 1795 à 1880*, Information historique, juin 1966.

de l'éducation physique, du dessin, organisation de l'enseignement spécial. En 1902, l'enseignement secondaire sans latin s'établit dans les lycées et « la méthode directe » est imposée aux linguistes. ⁽⁶⁹⁾ L'enseignement des sciences longtemps abaissé et écarté des programmes ⁽⁷⁰⁾ se développe surtout à partir de 1890. Entre les deux guerres, les modernes s'efforcent même de définir un nouvel humanisme qu'ils qualifient « d'humanisme scientifique ». Depuis la Libération, les réformes de l'enseignement du second degré ont balayé les dernières résistances des classiques et imposé dans les faits, l'égalité des disciplines classiques et modernes voire même avantagé les disciplines scientifiques : mathématiques et sciences ont remplacé le latin comme clef de voûte des études secondaires.

En dehors des enseignements traditionnels se sont de plus créés des enseignements nouveaux.

Ainsi l'enseignement technique ⁽⁷¹⁾, créé en 1880 avec les écoles pratiques d'apprentissage, se développe, passe, en 1900, sous le contrôle du Ministère du commerce et de l'industrie. La loi Astier de 1919 permet de fonder des écoles municipales d'enseignement technique, ouvertes en particulier aux enfants de 13 à 18 ans employés dans l'industrie. Le décret loi du 24 mai 1936 s'étend à toute la formation professionnelle : les cours professionnels comptent, en 1939, 184.000 élèves. Parallèlement est organisé l'enseignement technique moyen et supérieur : écoles nationales professionnelles, écoles d'ingénieurs, écoles de haut enseignement commercial; en 1940 sont organisés les centres de formation professionnelle et des centres de jeunesse. Ce sont les centres d'apprentissage. Depuis 1945 se sont créés ou réorganisés collèges et lycées techniques; des sections techniques doivent être intégrées aux CES et quelques lycées agricoles ont été ouverts.

Cette diversification des enseignements, qui s'étend depuis quelques années à l'enfance inadaptée, est plus ambitieuse encore. L'Etat, depuis 1815, s'est trouvé confronté avec les problèmes de l'éducation permanente. Jusqu'en 1850, l'instruction des adultes est laissée sous le contrôle de l'Université, aux professeurs de faculté (c'est l'origine du cours public) et aux initiatives privées. De la fin du 18^e à 1840, l'Athénée de Paris joue un rôle important et ses cours sont très suivis. Professeurs de collège, médecins, avocats, philanthropes, journalistes ou hommes de lettres se font conférenciers. Des associations se fondent, comme l'Ecole philotechnique, et, en 1848, le gouvernement provisoire organise des cours du soir et des lectures publiques pour les travailleurs manuels. Victor Duruy, à partir de 1864, tente d'ouvrir avec l'aide du personnel enseignant des cours d'adultes (auprès des écoles primaires) et des

(69) La « méthode directe » depuis lors imposée dans l'enseignement des langues vivantes, suscite entre 1902 et 1914 d'aigres polémiques (cf. in *Revue Universitaire* 1904-1914 passim).

(70) DUMAS J.B., *Rapport sur l'enseignement scientifique* (dans les écoles primaires, collèges et facultés), 1846.

(71) PAQUIER J., *L'enseignement professionnel en France - son histoire - ses différentes formes - ses résultats, 1908.* - BEAULIEU A., *L'enseignement technique en France, en particulier dans la région parisienne, 1939.* BUISSON A., *L'enseignement technique, 1954.*

cours publics (dans les villes) destinés à vulgariser les connaissances scientifiques et à faire connaître les chefs-d'œuvre de la littérature. C'est là la seule grande initiative gouvernementale. Après 1870, l'éducation permanente est de nouveau abandonnée aux initiatives privées : conférences de la Ligue de l'Enseignement, Universités populaires, écoles des cadres des partis et organisations syndicales. La seule institution d'Etat reste le Conservatoire des Arts et Métiers, en attendant que le problème de l'éducation permanente, largement débattu aujourd'hui, ait trouvé une solution satisfaisante.

Tout au cours de ce conflit engagé depuis le 18^e siècle entre classiques et modernes, la politique « culturelle » de l'Etat se révèle on-doyante et diverse, soumise aux fluctuations de la vie politique et parlementaire, plus qu'aux impératifs socio-économiques. Néanmoins une ligne de force apparaît : celle d'un désengagement progressif des pouvoirs publics vis-à-vis d'une tradition culturelle aristocratique. Pressions de l'opinion, démocratisation de la vie politique, besoins plus fortement ressentis sur le plan de la prospérité nationale ? Le fait est là : la conception originelle de l'enseignement s'est profondément modifiée : une mutation irréversible s'est amorcée dans les réformes récentes.

L'ACCUEIL DES ELEVES.

Du sombre empire de la férule à l'Ecole joyeuse, la route est longue et sinueuse. Les traditions disciplinaires héritées du Moyen Age n'ont cédé qu'en partie à des conceptions plus libérales et optimistes esquissées seulement au 18^{me} siècle. Il en est de même des horaires et des programmes démesurément gonflés par le zèle des « spécialités » ou l'ambition scientiste. Le passage des méthodes d'enseignement « magistrales » à l'idéal d'une collaboration égalitaire entre maîtres et élèves s'est révélé malaisé. Plus encore, l'opinion et les enseignants se sont longtemps unis pour favoriser la course aux diplômes, le déchaînement de la « concourite » et la multiplication des examens scolaires.

LA DISCIPLINE SCOLAIRE. (72)

Les normes disciplinaires se fixent progressivement au 17^e siècle dans l'enseignement secondaire et supérieur, en particulier dans les collèges de la Compagnie de Jésus. Fondée à la fois sur l'émulation et une échelle rigide de sanctions, la discipline apparaît comme contraignante : la férule devient l'attribut caricatural du *magister*. Les règlements impériaux recueillent cet héritage. Ils définissent avec précision délits et

(72) La législation disciplinaire est définie entre 1808 et 1811, elle est amendée et complétée par une série d'arrêtés et d'instructions ou circulaires ministérielles (cf. codes, recueils et bulletins officiels). Ses modalités d'application apparaissent dans les monographies d'établissement, les souvenirs d'anciens élèves et professeurs ou instituteurs, les rapports des conseils de discipline des établissements. Toute une littérature humoristique à son sujet (cf. un ouvrage récent, *le Prof ne rit pas ...* 1962).

peines (table de discipline, exclusion temporaire ou définitive, arrêts de rigueur, penums ou devoirs supplémentaires, privation de sorties pour les internes; ils abolissent, il est vrai, officiellement les châtimens corporels); ils énumèrent avec non moins de soin les récompenses (banc d'honneur, palmarès, prix, etc...)

Dans l'enseignement public, la discipline monacale et militaire ne s'adoucit que peu à peu. Une première réaction contre l'abus des sanctions s'esquisse, en 1853, sous le Ministère Fortoul. L'administration centrale ordonne une vaste enquête pour recenser dans chaque lycée et collège, le nombre annuel de punitions et de sanctions. Elle adresse même au personnel une circulaire impérative pour lui enjoindre une sévérité moins excessive. Entre 1860 et 1870, une campagne s'amorce dans la *Revue de l'Instruction Publique*, favorable à l'établissement d'une discipline plus humaine. En fait, l'opinion, le personnel et l'administration restent sourds à cet appel. Les instructions de 1890 reprennent l'essentiel des prescriptions impériales et délèguent au conseil de discipline de chaque établissement le soin de maintenir l'ordre scolaire. Les révoltes d'élèves relativement fréquentes tout au cours du 19^e siècle ne s'apaisent qu'au début du 20^e siècle. (73) Il en est de même de l'enseignement primaire où les champions de la pédagogie « moderne » se heurtent à la force des habitudes. Par contre, dans l'enseignement supérieur, la discipline est très libérale. Fortoul tente en vain de la rendre plus rigide, de lutter contre les « tumultes d'étudiants » (74) et le développement de l'absentéisme. La « jeunesse des écoles » se refuse à le suivre.

Pourtant, la guerre de 1914-1918 provoque un relâchement de la discipline et tout un mouvement d'opinion se dessine contre la sévérité des règlements disciplinaires. Cette pression est surtout vive dans l'enseignement primaire où elle obtient l'appui d'un certain nombre de maîtres. L'élan ainsi donné se concrétise dans les instructions ministérielles de 1925 et de 1938, dans l'avènement des loisirs scolaires, des activités dirigées, dans la lutte contre les punitions corporelles, dans la réglementation des devoirs supplémentaires. Les associations de parents d'élèves appuient de toutes leurs forces ces tentatives pour « libéraliser » la discipline et créer un nouveau climat de confiance entre maîtres et élèves. Dans cette voie, l'Etat s'engage prudemment, soucieux de maintenir des méthodes disciplinaires « qui ont réussi ». Sa politique disciplinaire, telle qu'elle se marque dans les circulaires et instructions ministérielles, est, dans l'ensemble, conservatrice.

(73) DUPONT-FERRIER, *Trois siècles de la vie d'un collège : du collège de Clermont au Lycée Louis-le-Grand*, 3 volumes (in tome II, sur les révoltes d'élèves au 19^e siècle), in GARNIER, *op. cit.* (les révoltes d'élèves sous la Restauration).

(74) cf. VAUTHIER, *Les troubles en Sorbonne en 1856*, *Rev. de la Révolution de 1848*, tome 21, p. 385.

HORAIRES ET PROGRAMMES.

Il en est de même en matière de programmes et d'horaires. ⁽⁷⁵⁾ Au fur et à mesure que des disciplines nouvelles s'insèrent dans les programmes et horaires, à partir de 1815, ceux-ci se surchargent. La vie quotidienne de l'écolier commence à l'aube, elle se termine tard. Chaque spécialité tend à gonfler son importance : son expansion se heurte à la résistance des disciplines plus anciennes, menacées d'allègements de programmes ou d'horaires. Ces conflits internes se soldent par des compromis laborieux et incessamment remis en cause. Rien n'est plus instructif que de suivre les étonnantes variations des programmes et horaires pour chaque discipline, tout au cours du 19^e siècle. Aucun secteur n'est protégé de ces « grignotages » obstinés. Dans l'enseignement primaire, l'histoire, la géographie, les sciences exactes se juxtaposent aux enseignements primitifs du calcul, de l'écriture et de la lecture. Dans l'enseignement du second degré, l'histoire passe à l'offensive dès la Restauration; Victor Cousin établit, dès 1830, l'empire de la philosophie. Les langues vivantes, autrefois facultatives (considérées comme art d'agrément), se fortifient; les sciences, longtemps écartées de la plupart des classes y rentrent en force à partir de 1890. Ce gonflement insensible des programmes se marque en particulier dans les manuels dont l'épaisseur pesante croît d'âge en âge. Entre 1890 et 1914 se constituent des associations de spécialités. ⁽⁷⁶⁾ Leur résistance à tout allègement devient permanente : pétitions, campagnes de presse, démarches auprès de l'administration centrale deviennent des armes efficaces. Dans l'enseignement supérieur, la spécialisation s'esquisse à la fin du 19^e siècle. Dans les facultés des lettres, des disciplines annexes comme l'histoire, la philosophie, les langues vivantes conquièrent leur autonomie. Depuis la Libération, l'enseignement magistral se double d'un enseignement pratique : l'étudiant d'autrefois devient un élève à plein temps.

Contre cette surcharge croissante des programmes et des horaires, un mouvement se dessine dès la Monarchie de Juillet. Les programmes d'études secondaires de 1840 sont qualifiés par certains de « démentiels ». L'on se plaint du « règne du manuel ». L'appel incessant à la mémoire est dénoncé avec vigueur. Le travail scolaire est considéré comme « écrasant ». Le ministre Duruy, entre 1864 et 1869, tente de remédier à cet état de choses et stigmatise l'encyclopédisme des programmes comme la lourdeur des horaires. Jules Simon, en 1872, passe à l'offensive et envisage de supprimer des exercices inutiles comme le vers latin ou le thème grec. Des résistances éclatent et les programmes de 1902 dans l'enseignement secondaire, n'allègent en rien programmes et horaires d'études. C'est seulement vers 1929 que, dans l'opinion, s'amorce un mouvement contre la « surcharge des programmes ». Le gouvernement crée une commission d'enquête dont les conclusions sont transmises au Conseil Supérieur en 1931. Des réductions d'horaires et de programmes sont propo-

(75) In GREARD, *op. cit.*, *Education et Instruction* (enseignement secondaire, tome II.)

(76) GERBOD, *art. cit.*, *Associations et syndicalismes universitaires*.

sées; les spécialités menacées réagissent. Un pas en avant est néanmoins accompli et la réforme Jean Zay s'efforce d'aller plus avant en insérant dans l'horaire hebdomadaire des lycées et collèges loisirs dirigés et activités de plein air.

Depuis la Libération, cette réaction contre la « surcharge scolaire » se poursuit, appuyée par des groupements récents comme la *Défense de la Jeunesse scolaire*. Elle marque des points : refonte des programmes, allègement des manuels, projets d'enseignement à mi-temps. A une politique démagogique qui visait à établir entre disciplines rivales une égalité aussi grande que possible se substitue un ensemble de tentatives destinées à mieux hiérarchiser les connaissances jugées nécessaires au 20^e siècle. Les lettres voient s'effriter leur prépondérance historique, l'histoire s'efface; les mathématiques et les sciences prennent plus d'importance, comme d'ailleurs l'éducation physique et sportive.

LES METHODES D'ENSEIGNEMENT.

Cet effort d'humanisation de l'enseignement se marque aussi sur le plan des méthodes pédagogiques. Celles-ci, empruntées à l'origine aux collèges et aux écoles de l'Ancien Régime, étaient fondées sur la contrainte et la majesté magistrale. Du haut de sa chaire, le maître dispensait son savoir, jugeait et tranchait souverainement. Cours dictés, longues récitation de vers grecs et latins, correction orale d'exercices variés : versions, thèmes, discours latins, amplifications oratoires, sanctionnés par des châtiments ou des récompenses, formaient l'essentiel du travail scolaire. Dans l'enseignement primaire, hormis les expériences passionnantes de l'enseignement mutuel sous la Restauration ⁽⁷⁷⁾ et quelques tentatives de rénovation pédagogique (à l'imitation de la pédagogie allemande), les méthodes étaient les mêmes : le savoir était transmis « de haut » sous une forme dogmatique. La forme la plus achevée de cette pédagogie historique (ou plutôt de cette absence de pédagogie) était le cours magistral de l'enseignement supérieur : dissertation érudite ou conférence mondaine.

L'idée d'une collaboration entre le maître et l'élève ne s'esquisse vraiment que sous le Second Empire, avec le ministre Duruy. L'on voit poindre l'idéal d'un enseignement actif, de méthodes actives. Le maître doit descendre de sa chaire, s'intéresser aux élèves médiocres ou lents d'esprit, susciter la curiosité, l'intérêt ou simplement l'attention, ouvrir même un dialogue avec sa classe. Ces préoccupations pédagogiques déjà sensibles dans les ouvrages de Compayré, apparaissent dans les instruc-

(77) MARION Henri, *L'Éducation dans l'Université*, 1892. - COMPAYRÉ G. *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le 16^e siècle*, 1879. - HUBERT R., *Manuel de pédagogie*, 1930; DURKHEIM, *L'évolution pédagogique en France*, 1938. - RULON et FRIOT, *Un siècle de pédagogie dans les écoles primaires*, 1962. - Chroniques pédagogiques, in revues de l'enseignement primaire et dans les *Cahiers Pédagogiques* (enseignement secondaire).

(78) DESCHAMPS E. *L'Enseignement mutuel - étude pédagogique et historique sur l'instruction primaire*, Toulouse 1883, cf. GONTARD in *Société d'histoire de la révolution*, de 1848, 1953.

tions de 1880 sur le nouveau plan d'études secondaires. Il s'agit de former l'esprit de l'élève à la réflexion et au raisonnement logique. Il faut aussi l'ouvrir au monde. Cartes géographiques et documents historiques, expériences de physique et de chimie, démonstrations mathématiques au tableau noir doivent faciliter le dialogue et créer les mécanismes indispensables de la pensée. L'enseignement des langues vivantes fondé à l'origine sur les méthodes usitées pour le latin et le grec doivent aussi être transformées. Les instructions de 1902 officialisent la « méthode directe ». L'école doit même s'ouvrir au monde par l'introduction de l'histoire contemporaine (dès 1864), les voyages ou caravanes scolaires, les visites d'usines ou de musées. Guerre aux cours dictés qui encouragent les maîtres à la routine, à la mémoire oppressive, au règne du manuel. L'effort de recherche pédagogique (bien timidement ébauché en Sorbonne par la création d'une chaire spéciale en 1883 ⁽⁷⁹⁾) se déploie dans l'enseignement primaire. Il pose, au début du 20^e siècle, le problème toujours actuel de la formation pédagogique du personnel enseignant. Esquissé à la veille de la Seconde Guerre mondiale dans l'enseignement du second degré, ce mouvement de rénovation pédagogique est à partir de la Libération encouragé par l'administration centrale (cf. Gustave Monod). Les classes nouvelles créées en 1945 comptent 18.000 élèves en 1950; elles apparaissent dans le second cycle et rassemblent 7.630 élèves n 1954. Se créent même quelques lycées-pilotes comme Montgeron et Sèvres. Le mouvement s'étend à l'enseignement supérieur qui progressivement juxtapose aux cours magistraux des séances de travaux dirigés ou séances de travaux pratiques.

Cet effort de rénovation pédagogique bénéficie depuis 1920 de moyens techniques inédits. Les débuts du cinéma scolaire se situent vers 1925. L'administration se préoccupe des possibilités de la radiophonie et du phonographe à partir de 1930. Les revues pédagogiques accueillent suggestions et critiques ou publient les résultats de quelques expériences pionnières. L'introduction de la télévision est plus récente (surtout en circuit fermé). Méthodes audio-visuelles, laboratoires de langues, centres de recherches psychopédagogiques marquent dans certains milieux scolaires la volonté de bouleverser des méthodes devenues « caduques ». ⁽⁸¹⁾

Il n'est pas jusqu'aux modifications de l'architecture scolaire qui ne témoignent de cette mutation pédagogique ⁽⁸²⁾. Les lycées-casernes (encore nombreux) ont vécu. L'Ecole (et c'est un symbole) s'ouvre à l'air et à la lumière. L'ordonnance de la salle de classe est elle-même rompue. La chaire magistrale disparaît. Tables et chaises (au lieu des bancs et tables collectifs) s'allègent, sont mobiles et individuelles. Elles peuvent

(79) Une chaire « complémentaire sur la science de l'éducation » est créée en 1883, à la Sorbonne.

(80) Nombreux articles sur les méthodes audio-visuelles depuis 1945; revues spécialisées et laboratoires de recherches (cf. Ecole normale supérieure de Saint-Cloud).

(81) La réforme de l'enseignement supérieur (1966) a créé une maîtrise dite des sciences de l'éducation.

(82) Il reste à écrire une histoire de l'architecture scolaire (indications nombreuses dans les enquêtes ministérielles, les monographies d'établissement, les rapports de l'inspection générale, (sous-série F 17 aux Archives Nationales).

se disposer en cercle autour du maître devenu animateur ou meneur de jeu, s'agglomérer par trois ou quatre pour faciliter le travail en groupe. La salle de gymnastique rénovée s'agrandit et se prolonge par les plateaux d'exercices et les terrains de jeu. L'Université nouvelle s'écarte de la vieille ville et se disperse dans le campus de banlieue (").

Pourtant le poids des héritages historiques est encore lourd.

EXAMENS ET CONCOURS.

Ainsi, les grades, sanction d'examens écrits et oraux se sont, depuis la fin de l'Ancien Régime, multipliés à l'infini. En 1789, la vieille Université ne connaissait que trois grades : le baccalauréat (arts, droit, médecine et théologie), la licence et le doctorat. La Monarchie avait seulement créé quelques concours d'entrée pour recruter les élèves des écoles militaires et, en 1766, avait été ouvert à Paris le premier concours d'agrégation (pour suppléer les régents des collèges de l'Université de Paris). (")

L'Empire crée le baccalauréat ès lettres et ès sciences. (") D'abord peu recherché des élèves des lycées et collèges, ce premier grade universitaire devient, sous la Restauration, la sanction des études secondaires. A partir de 1830, son rôle grandit : il devient la clé de voûte du système d'études secondaires, le moyen indispensable pour accéder aux études supérieures ou pour entrer dans l'Université. Il est de plus le brevet de bourgeoisie, signe de la promotion sociale. L'institution du baccalauréat, objet de critiques permanentes depuis la Monarchie de Juillet, traverse le 19^{me} siècle et survit au 20^{me} siècle. Réformé, modifié, le baccalauréat résiste à tous les assauts. L'administration, depuis 1830, n'a cessé de veiller sur lui avec une attention vigilante. Victor Cousin introduit les épreuves écrites éliminatoires; le règlement de 1840 définit avec précision le programme des épreuves orales. Victor Duruy tente de l'humaniser. L'Ordre Moral le scinde en deux parties. En 1943, les épreuves orales sont supprimées, rétablies à la Libération, puis de nouveau, exclues. Les campagnes contre « le bachotage » (") aboutissent à la disparition de la Première partie. Certains projets visent à le supprimer entièrement et à le remplacer par un certificat d'études secondaires. L'enseignement supérieur, doutant depuis longtemps de sa valeur, établit, dès 1948, un cycle de propédeutique.

Tandis que se poursuivent, depuis la Monarchie de Juillet, les vicissitudes du baccalauréat, la licence et le doctorat (") à peine modifiés

(83) D'importation anglo-saxonne, l'idée des campus universitaires a fait surgir de nombreuses polémiques dans la presse et le milieu enseignant, cf. le *Monde* passim. D'importantes réalisations : Nanterre, Orléans, Caen, Dijon.

(84) TARGE, *op. cit.*

(85) FIORETTA, *Le baccalauréat de l'enseignement secondaire*, thèse lettres, Paris, 1937.

(86) BOUASSE, *Bachot et bachotage*, 1911; nombreuses polémiques et enquêtes depuis lors cf. in *Revue Universitaire*.

(87) MOURIER Ath, *Catalogue des thèses de doctorat ès lettres* (introduction), 1^{re} édition 1880 - DELPECH P., *Statut du doctorat et des docteurs ès-sciences* 1930.

jusqu'à nos jours restent les grades ultimes du système universitaire. Il en est de même des concours d'agrégation ouverts à partir de 1821 (") et du concours général rétabli sous le Premier Empire et seulement supprimé entre 1904 et 1923. (")

Plus caractéristique de cette fièvre des examens et des concours est la multiplication dans tous les ordres d'enseignement des épreuves de niveau ou de classement : certificats d'études primaires, certificat d'études secondaires (enseignement féminin entre 1880 et 1925), certificat d'aptitude professionnelle (enseignement primaire supérieur), BEPC (enseignement secondaire court). Le nombre et la variété des concours sont encore plus imposants, que ce soit à l'entrée des Grandes Ecoles, des carrières de l'enseignement, de la fonction publique. (") Chaque type d'enseignement tend à sécréter son examen ou son concours qui, une fois créé, est maintenu contre vents et marées.

Cette prolifération excessive et rapide ne s'est heurtée jusqu'à une date récente qu'à des résistances mineures et épisodiques. Bien au contraire, les pouvoirs publics, tout en déplorant les abus, l'ont, en définitive, favorisée. De timides tentatives de simplification et d'unification apparaissent néanmoins depuis la Libération : elles n'ont pas réussi à maîtriser une force devenue irrésistible. Chaque année, « la moitié de l'Université interroge l'autre » notait, en 1929, un chroniqueur ironique. Depuis lors, le mal n'a fait qu'empirer et l'ordinateur a dû se mettre au service du baccalauréat.

La politique scolaire française étudiée à travers les vicissitudes du Monopole, les problèmes de la démocratisation de l'enseignement, la permanente querelle entre classiques et modernes, les paradoxes de l'accueil des élèves, pourrait apparaître ondoyante et diverse, épousant d'une manière trop voyante les fluctuations de la politique intérieure.

Confrontée avec les transformations sociales et économiques qui ont si profondément modifié, à certains égards, la France napoléonienne, elle pourrait être jugée en fin de compte conservatrice, insoucieuse du « mouvement du siècle », figée dans des traditions vénérables mais trop anachroniques.

Ces reproches sont fondés. Néanmoins, en dépit de ses erreurs et de ses incertitudes, la politique scolaire française a été positive. Elle a voulu et su résoudre le problème fondamental de la démocratisation de l'enseignement, adapter progressivement (avec bien des décalages, il est vrai) l'instruction aux besoins généraux de la Nation. Ces deux grands

(88) Documents statistiques in enquêtes ministérielles du 19^e siècle et dans les revues pédagogiques (20^e siècle) cf. *l'Agrégation*, bulletin de la société des agrégés ou la *Revue Universitaire*. La législation de l'agrégation définie et ordonnée en 1840 n'a guère varié depuis lors; sur le niveau du concours, cf. rapports annuels des jurys in revues pédagogiques, 19^e et 20^e siècles.

(89) TARANNE, *Notice historique sur le concours général, 1846; Annales du concours général*, depuis 1802; indications in revues pédagogiques (palmiers, sujets, devoirs couronnés etc...).

(90) L'on peut recenser les concours et examens annuels in *B.O. de l'éducation nationale* (inscription et dates des examens).

desseins se poursuivent et réalisent à travers des régimes politiques bien différents les uns des autres.

Une telle politique n'aurait pu se développer et triompher dans l'indifférence ou la méfiance de l'opinion. ⁽⁹¹⁾ L'intérêt que celle-ci porte à l'Ecole n'éclôt vraiment qu'à la fin du siècle dernier. Longtemps épisodique et versatile, tout empreint de méfiance et de préjugés, cet intérêt grandit entre les deux guerres. Il s'affermir depuis la Libération. La cause de l'école est entendue d'une manière plus large, plus impartiale et plus généreuse. Son développement apparaît mieux comme un gage de prospérité et de survie nationales.

La politique scolaire longtemps livrée aux ambitions des partis et au conservatisme enseignant deviendrait-elle l'affaire de tous ? ⁽⁹²⁾

Paul GERBOD,
Maitre-assistant à la Faculté
des Lettres et Sciences humaines
de Nanterre.

(91) L'opinion s'exprime à partir de 1830 à la Chambre (débat et pétitions) dans la presse, lors de l'enquête de la commission parlementaire de 1899 sur l'enseignement secondaire (cf. E. BOURGEOIS, *L'enseignement secondaire selon le vœu de la France*, 1900).

L'opinion universitaire s'exprime dans ses revues et journaux syndicaux. Rôle accru des associations d'anciens élèves et de parents d'élèves depuis 1900 (cf. GACHE, *Collégiens et familles*, 1910; Paul CROUZET, *Maîtres et Parents*, 1906) in leurs congrès annuels (compte rendu dans la presse et revues corporatives). Depuis 1945, multiplication des ouvrages, articles, enquêtes, sondages d'opinion relatifs aux problèmes de l'éducation nationale.

(92) L'histoire de l'enseignement a été longtemps attentive aux rapports juridiques et politiques de l'Etat et de l'Eglise (querelle du Monopole). Sa curiosité s'étend aux aspects sociologiques (condition des maîtres, des élèves, attitude de l'opinion) et pédagogiques (contenu de l'enseignement, évolution de la discipline, mutation des méthodes d'enseignement). Cette nouvelle démarche ne fait que commencer. Elle est limitée aux frontières nationales. Néanmoins des contacts épisodiques se sont noués avec la recherche étrangère. Il reste beaucoup à faire sur ce point (même dans les limites du Marché Commun)...

INFORMATION PEDAGOGIQUE

L'HISTOIRE EN PROCES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.

Nul ne peut encore nier s'il est conscient que des tensions croissantes et graves ébranlent le monde de l'enseignement. Tout change; l'école, hélas ! paraît bien la dernière à s'en apercevoir, elle qui devrait cependant commander le progrès.

CAUSES DE MUTATION.

Plusieurs facteurs se conjuguent pour provoquer et expliquer le changement.

1° **UNE DEMOGRAPHIE NOUVELLE** caractérisée par un allongement persistant de la longévité, par une diminution du taux de mortalité infantile, ce qui entraîne une augmentation impressionnante de la densité des populations et une aggravation du conflit des générations.

2° **UN PROGRES EXPONENTIEL DES SCIENCES ET DES TECHNIQUES** responsable pour une grande part de la démographie nouvelle en raison des victoires remportées sur les conditions naturelles d'existence. Libéré de servitudes physiques, l'homme peut appliquer sa raison à améliorer sa connaissance du monde. Celle-ci s'élargit d'autant plus vite que les moyens d'information se perfectionnent et atteignent un public toujours plus large. Le mouvement dès lors s'alimente de lui-même : les exigences croissent à mesure que se créent de nouveaux besoins et les instruments pour les résoudre se multiplient. Jadis, insensible même en terme de millénaires, le progrès est maintenant perceptible à l'échelle de la vie humaine. Son accélération implique pour l'éducation jadis statique et limitée à l'enfance, puis à l'adolescence, l'obligation d'un renouvellement permanent et d'une continuité constante.

3° **UN ELAN POLITIQUE** marqué par l'élargissement du corps civique à l'ensemble de la population par élimination progressive des distinctions d'ordre, de classe, de race, de sexe et d'âge.

Il en résulte des orientations nouvelles en matière économique, sociale, culturelle et la mise en cause des structures passées. L'avènement de la femme dans les affaires publiques doit entraîner des modifications propres à sa nature particulière, plus réaliste, moins portée à l'action. De même, l'accession à l'instruction d'éléments plus nombreux issus de couches ou de milieux différents implique des variations dans les conditions de l'éducation.

Un enseignement vraiment démocratique se doit d'en tenir compte, mais en est-il toujours ainsi ?

ENCLOS SCOLAIRE.

Chaque société a secrété son système scolaire. A cet égard, l'école se définit généralement comme une préparation à la vie. Ses structures étaient jadis aussi stables que l'évolution sociale était lente. L'absence d'obligation scolaire permettait d'ailleurs d'apporter sans grand-peine les modifications imposées par les mutations. Cette souplesse n'excluait cependant pas l'installation d'un certain formalisme, le *mandarinat* ou *bureaucratie*, caractéristique des systèmes incapables de se réformer.

L'obligation légale y courait son risque le plus grand.

Légalisée, réglementée, rendue obligatoire, l'école d'aujourd'hui y échappe difficilement. En dépit des efforts multipliés de réformateurs, elle tend trop souvent encore à se définir comme une fin de soi. Elle perd ainsi de vue la fonction sociale qui la justifie. Or, la rapidité des mutations impose au même moment des transformations que les esprits les plus ouverts ont peine parfois à concevoir eux-mêmes, prisonniers qu'ils sont de leur propre patrimoine mental. La confusion s'installe entre une école de plus en plus repliée sur elle-même bien qu'elle proclame son rôle d'éducatrice, et un monde de plus en plus tributaire d'une école dont il constate les lacunes.

L'école traditionnelle se trouve dorénavant dépassée par l'école parallèle. Presse, radio, télévision, par leur action de masse, ouvrent en effet aux élèves des horizons autrement exaltants que la monotonie scolaire. Le disciple et le maître s'isolent dans leur désarroi respectif.

Il nous faut maintenant rétablir le dialogue. Renouer sur les bases d'une analyse moderne les relations entre professeur et élève. Mettre la vie dans l'école et l'école dans la vie. Nous nous y sommes employé en ce qui concerne l'histoire.

L'HISTOIRE A LA BARRE.

Depuis bientôt un siècle, en Belgique comme en France, les instructions précisent que la leçon d'histoire doit développer chez l'élève du secondaire bien plus une formation qu'une information. Malgré des rappels de plus en plus pressants, celle-ci continue néanmoins à l'emporter, et de loin, sur celle-là. Encyclopédique, verbal, l'enseignement de l'histoire, n'en déplaît à ceux qui le dispensent, échoue dans l'essentiel de son rôle. Il ne développe ni l'esprit critique, ni le sens du relatif, ni même celui de la chronologie; il n'entraîne pas à une méthode de travail. Voilà pour la formation. Quant à l'information, son principal souci, elle néglige des secteurs de plus en plus étendus et dans le temps et dans l'espace; elle ne fournit par conséquent plus les connaissances utiles à tout homme d'aujourd'hui plus que jamais confronté avec les problèmes universels.

En un mot, ni par son contenu, ni par ses méthodes, le cours d'histoire ne répond à ses buts. En bonne logique, il se condamne à disparaître. Il aurait disparu déjà si l'homme, par nature, n'était attaché au passé et soucieux de le connaître. Mais le risque devient grave, maintenant que la plupart des disciplines ont en ce qui les concerne suppléé par leurs propres moyens aux carences des professeurs d'histoire. Classée juridiquement parmi les branches secondaires, l'histoire est en voie d'élimination, soit totale, soit partielle dans plusieurs types d'enseignement.

Plutôt que d'invoquer la vertu outragée, les historiens s'appliquent à l'autocritique. Celle-ci révèle sans grande peine les causes du malaise et les remèdes à y apporter.

CAUSES DU MALAISE.

Première constatation, tel qu'il est conçu, l'enseignement de l'histoire traduit à l'usage des enfants une histoire d'adulte. Egaré par l'énormité de la matière, l'historien pédagogue croit en la résumant la rendre plus accessible à l'enfant. C'est oublier qu'il y a des différences essentielles entre un adulte et un enfant. Celui-ci n'atteint qu'exceptionnellement à la vision globale indispensable pour comprendre l'histoire. Le plus grand nombre des élèves renonce à comprendre. Ils construisent ainsi la réputation de cet enseignement désigné sans nuance comme une « petite branche de mémoire ». Ainsi se pose un problème d'analyse du contenu de l'histoire qui débouche sur une réelle méthode d'enseignement de cette matière.

Deuxième constatation, toute connaissance est d'autant mieux assimilée que celui qui l'aborde se sent concerné, l'histoire plus que d'autres peut-être. Or, nos programmes scolaires s'obstinent à valoriser une histoire politique à base dynastique dont les cadres doivent fournir les repères de la chronologie, mais dont les subtilités découragent les plus diligents. Ainsi se pose un problème de méthode qui débouche sur un aménagement du contenu de l'enseignement de l'histoire.

Certes, beaucoup plus d'historiens qu'il n'apparaît sont conscients du litige. Stimulés par les instructions, mais prisonniers des programmes, ils tentent de concilier l'inconciliable. Certains y parviennent à leur grand honneur. Ils vivent dans une angoisse perpétuelle : plus ils progressent dans la connaissance, plus ils constatent leur ignorance de la matière; plus ils réalisent l'utilité de méthodes actives, moins ils ont de temps à y consacrer. Ajoutons que conditionnée à l'encyclopédisme historique, la société trouve bizarre, voire répréhensible, qu'on n'y sacrifie plus alors que l'on adopte des méthodes dont l'efficacité ne se révélera qu'à la longue et qui dans l'immédiat sont jugées ridicules.

Découragés, un certain nombre renoncent, quelques-uns même vont jusqu'à nier le problème et imputent, puérilement, à ceux qui l'analysent la cause du mal. Ils s'accrochent ainsi à un rameau mort alors que les expériences démontrent de plus en plus le péril. Les élèves ne maîtrisent

toujours pas la chronologie, ils n'ont de la géographie que des notions vagues, ils n'ont du vocabulaire qu'une connaissance plus floue encore. Les manuels ne sont pas mieux adaptés aux capacités de compréhension des élèves. Les procédés d'évaluation des connaissances restent empiriques comme tout le reste d'ailleurs. Aucune ouverture n'est ménagée sur la démographie historique, ni sur l'histoire sociale, ni sur l'histoire économique, ni sur une histoire culturelle étendue à l'ensemble de l'évolution humaine, autant de voies cependant frayées avec succès par les pionniers de la science historique qui se fait et qu'il serait temps d'intégrer dans le circuit de l'enseignement.

Quelques-uns proposent des remèdes.

REMEDES PROVISOIRES.

Plutôt que des remèdes, les palliatifs ont été suggérés et parfois appliqués.

Puisque le temps fait défaut pour approfondir la connaissance de l'histoire, on a renoncé au système du double cycle pour un cycle unique. On démontre de la sorte que l'histoire ne prépare pas à la vie puisque plus de la moitié des élèves quittent les études secondaires avant la fin de ce cycle et n'ont donc jamais connaissance de l'histoire dont ils ont le plus immédiatement besoin : l'histoire moderne et contemporaine. On imagine l'effet psychologique, alors qu'on prétend parallèlement démontrer, comme il se doit, que l'histoire est essentielle à la formation civique.

On abandonne à chaque discipline la part de l'histoire qui lui revient sous prétexte que l'historien n'étant pas un prix Nobel n'a aucune compétence en sciences ou en littérature. On oublie, ce faisant, la fonction de synthèse irremplaçable de l'histoire. J'en passe.

Conscients des inconvénients du cloisonnement intercoures et interdisciplines, certains ont essayé de mettre sur pied des organisations de contacts avec plus ou moins de fortune. Des publications ont vu le jour : des bulletins à intentions pédagogique-scientifiques, des recueils, des préparations de leçons toutes faites, des manuels richement illustrés. D'autres ont procédé de manière plus radicale en créant des groupes de travail d'histoire rassemblant un nombre limité de membres éparpillés dans des établissements voisins mais tenus à des contacts fréquents sur des objets précis : élargir ses connaissances par un travail d'équipe, expérimenter des méthodes nouvelles en collaboration avec les services administratifs et pédagogiques.

Les progrès certains réalisés de la sorte n'ont rendu que plus sensible la nécessité d'une rénovation fondamentale. Celle que nous proposons ci-dessous à votre attention est le résultat d'une réflexion menée par un groupe important d'historiens et d'autres spécialistes des sciences humaines. Elle renonce à accommoder le passé, car elle préfère essayer

de rebâtir à neuf sur une table rase. Ceci n'enlève rien, certes, aux valeurs ni au contenu du passé. L'attention a été constamment maintenue sur la méthode en vue d'amener le plus grand nombre d'élèves à une approche efficace et globale de l'histoire. Les expérimentations menées sur cette base se révèlent jusqu'ici encourageantes.

Sans négliger les connaissances historiques, ce projet met principalement l'accent sur le développement d'une attitude envers la connaissance par l'histoire. Pour l'éducateur, l'attitude importe plus que la connaissance en soi. Il doit en effet apprendre aux enfants à apprendre plutôt que leur donner des connaissances toutes prêtes. Il importe dans cette approche de s'inspirer des aptitudes propres à chaque niveau d'âge.

TROIS DEGRES D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.

Dans leur majorité, les psycho-pédagogues s'accordent, à des nuances près, à reconnaître trois degrés dans l'évolution psychologique. Ils s'étendent sur deux années chacun correspondant à un niveau de la pédagogie et à un stade de l'éducation :

- au 1^{er} degré ou niveau d'observation répond le stade de l'initiation; il s'adresse aux élèves de 11-12 à 13-14 ans;
- au 2^e degré ou niveau d'orientation répond le stade de la confirmation; pour les élèves de 13-14 à 15-16 ans;
- au 3^e degré ou niveau de détermination répond le stade de la formation; pour les élèves de 15-16 ans à 17-18 ans.

TROIS PERSPECTIVES D'ENSEIGNEMENT HISTORIQUE.

Chacun de ces degrés répond à des besoins propres. Chacun d'eux possède sa propre finalité. La matière historique, dans chacun d'eux, est envisagée dans son ensemble, encore que selon des perspectives différentes qui évitent la monotonie de la répétition sans renoncer à l'instrument d'enseignement majeur que représente la révision.

Au stade de l'INITIATION, la matière historique relève principalement des faits de la vie quotidienne. Elle concerne donc la culture matérielle liée aux besoins des hommes. Par approches successives, l'enfant est amené à découvrir les solutions apportées par les hommes à leurs problèmes sociaux, économiques, politiques, religieux. La démarche part des notions les plus concrètes et les plus simples pour s'acheminer vers des notions plus complexes et plus abstraites. Tout en observant son propre environnement, l'élève est constamment amené à se déplacer dans l'espace et dans le temps, ainsi qu'à confronter le passé et le présent. L'accent est mis sur le développement d'un vocabulaire de base propre à l'histoire, ainsi que la notion de document, de témoignage, de source. Le sens de la durée, de l'étendue et de l'évolution seront mis en relief, ainsi que les analogies et les contradictions. A l'issue de ce stade,

le pré-adolescent intégré dans la vie sociale, au terme de l'obligation scolaire limitée à 14 ans, sera capable d'apprécier sommairement les problèmes du temps présent.

Au stade de l'*ORIENTATION*, la matière historique est répartie dans le cadre chronologique de l'évolution de l'humanité axée sur les problèmes économico-sociaux. Il est évidemment capital qu'à ce stade s'opère l'intégration des éléments politiques, juridiques, institutionnels, diplomatiques et que soient examinés dans une perspective globale les mouvements intellectuels, artistiques, religieux et autres.

Les temps les plus reculés de l'humanité retiendront moins l'attention que les périodes plus récentes sur lesquelles il sera insisté. Le procédé se justifie du fait que, au 1^{er} degré, l'élève aura été initié aux caractères fondamentaux des cultures primitives et qu'il ne sera plus nécessaire d'y insister. Au terme du 2^e degré, l'adolescent doit atteindre à la compréhension du monde passé et présent. Dans l'hypothèse de la prolongation de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans, l'élève après 4 années d'enseignement secondaire aura acquis les notions suivantes : perception claire et solide de la chronologie et de la durée dans leur relativité; distinction nette des causes et des conséquences; initiation à l'information critique; appréciations des évolutions économique, sociale, politique, culturelle dans leurs rapports réciproques. Il sera capable d'entamer son existence de citoyen lucide de son pays et du monde avec des connaissances suffisantes pour se former du présent une vision correcte. Il pourra assumer ainsi un rôle actif dans une réelle démocratie.

Au stade de la *DETERMINATION*, le jeune adulte qui, par deux fois, de façon diachronique et de façon synchronique, aura scruté l'expérience et parcouru l'évolution de l'humanité, est invité à revoir en profondeur un certain nombre de problèmes complémentaires dans leurs multiples aspects : économique, social, politique, culturel. Chacun de ces problèmes est étudié dans ses rétroactes, mais il doit être axé sur la vie contemporaine.

A ce stade, le jeune adulte devra atteindre une formation historique qui lui permettra d'opérer la synthèse des faits, principalement autour des grands moments de l'histoire du Monde : 1789, 1870, 1929, 1949 par exemple. Il sera amené à consolider personnellement sa connaissance de l'évolution, à maîtriser les moyens pour y réussir. Il pourra comprendre la nécessité du choix et l'importance de l'action.

Rien ne s'oppose qu'à ce niveau la formation historique tienne compte des spécialisations auxquelles se destinent les futurs étudiants de l'Enseignement supérieur.

AJUSTEMENT DES METHODES.

Héritière de la *lectio* médiévale, voire du *dictamen*, la leçon d'histoire privilégie habituellement la méthode déductive. Pour n'avoir

qu'exceptionnellement tenté d'autres moyens de progression, elle reste accrochée à une chronologie synchrone qui ne résiste d'ailleurs pas à l'examen. Il n'est pas dans nos intentions de répudier ces moyens d'enseignement. Ils seront acceptés dans la mesure où ils se justifieront par l'expérience, au même titre que tout autre moyen. Il nous apparaît toutefois que certaines méthodes d'approche de la connaissance historique se justifient davantage au niveau de l'Enseignement secondaire. Nous en distinguerons trois.

1° La METHODE DIACHRONIQUE ou METHODE THEMATIQUE :

a — le propre de l'histoire à l'école est d'étudier en un laps de temps très court des tranches de vie infiniment plus longues. Synchronique et événementielle, l'histoire traditionnelle considère simultanément plusieurs problèmes dans un lieu déterminé, pour une période limitée. Elle valorise l'aspect politique censé fournir la base de la chronologie. Elle donne, nécessairement, une vue fragmentée des choses.

A l'inverse, l'histoire diachronique embrasse successivement chaque domaine étudié, mais elle l'étend dans l'espace et dans le temps. Elle assure à chaque progression la liaison avec les domaines précédents. Ainsi, et contrairement aux apparences, elle donne plus sûrement une vision globale de l'histoire, tout en menant plus rapidement aux notions d'évolution et d'expansion. Elle entraîne donc mieux au sens du temps et de l'espace, tout en favorisant davantage la compréhension des faits historiques classés en fonction des aptitudes propres à chaque niveau d'âge.

b — L'importance attachée par cette méthode à la notion de durée, permet de fixer avec plus d'exactitude les cadres chronologiques, d'en comprendre la nécessité et la signification.

c — La multiplication des comparaisons entre les différents groupes humains, en insistant sur les analogies et les oppositions, rend cette méthode plus formative.

d — Tout naturellement et sans recourir à des comparaisons forcées, l'élève se trouve par ce procédé plongé dans la réalité actuelle. Il cesse de voir dans le passé une chose morte, pour en saisir les liaisons avec la vie.

e — La grande variété qu'elle procure dans le classement des matières stimule simultanément l'intérêt des élèves et leur effort personnel de synthèse; ainsi se trouvent réunies les conditions d'une étude vraiment fructueuse, en raison de la persistance des résultats acquis.

2° La METHODE INDUCTIVE :

La méthode déductive pose des principes que l'élève est amené avec plus ou moins de bonheur à mémoriser sans impliquer nécessairement un travail d'intelligence préalable. En éliminant, pour la commodité de

l'enseignement, le domaine de la problématique, elle prive l'élève du principal instrument de connaissance : l'art de poser et de résoudre les problèmes.

La méthode inductive, quant à elle, se place délibérément sur le plan de la recherche. Elle constitue de ce fait l'instrument majeur du progrès scientifique. Appliquée facilement pour chaque âge mental et chaque type d'intelligence à des matériaux répondant à leurs aptitudes, elle entraîne à l'effort intellectuel, provoque la réflexion. Elle amène, de la sorte, à la joie de la découverte personnelle et aboutit à la libération de la personnalité. Elle favorise les facultés créatives de l'individu, sans pour autant porter la moindre atteinte à l'action de la mémoire. Bien au contraire, elle fournit à celle-ci sa pleine efficacité en éliminant le « par cœur ».

3° LA METHODE ACTIVE :

La souplesse du programme, la renonciation à l'encyclopédisme verbal favorisent naturellement le développement de la participation des élèves dans le travail scolaire. Sous la direction et/ou avec l'aide du professeur, ils seront aisément conduits à exécuter des travaux collectifs et/ou personnels dans les secteurs de la recherche, de l'interprétation, de l'élaboration, de la présentation des éléments de l'histoire, dans la mesure des compétences propres à leur âge et à leur degré d'instruction.

Ils pourront être familiarisés avec les livres, les revues, les archives, les documents statistiques, la presse parlée et la presse écrite. Ils pourront se livrer à des enquêtes, des visites, des excursions et en assurer la relation. L'intention visera à provoquer et à développer la curiosité, à stimuler l'esprit d'initiative, la faculté de comparer, l'aptitude à utiliser les sources, à consulter les livres, à classer les documents, à les interpréter. Outre la réflexion et l'esprit critique, cette méthode exercera l'intelligence pratique tant souhaitée de l'homme moderne.

Pratiquée dès le début des études secondaires, cette méthode s'adaptera aux progrès des élèves : les documents seront de plus en plus nombreux, de plus en plus complexes; les problèmes à résoudre seront de plus en plus difficiles; l'interprétation et la présentation atteindront un niveau de plus en plus élaboré.

SUGGESTIONS POUR UN PROGRAMME D'HISTOIRE.

En dépit des pessimistes, il est préférable de donner au professeur la plus grande latitude dans le choix de ses sujets de leçon, à condition de lui fournir des cadres précis et des directives constructives. Il s'agit de respecter la personnalité et la créativité de chacun. Le titre pédagogique qu'il porte doit être le garant de leur exercice.

Les matières énumérées ci-dessous pourraient être considérées comme obligatoires dans leurs têtes de chapitre. Pour le reste, elles consti-

tuerait des suggestions pour aider le professeur à aborder les principaux problèmes. Le développement et l'importance de chaque point, le choix des exemples, seraient laissés à l'appréciation de chacun.

Nous avons volontairement réduit les cadres à des généralités. Celles-ci pourront être interprétées en fonction de l'histoire particulière locale, régionale, nationale ou même de l'histoire universelle. Notons que ce dépouillement pourra favoriser le rapprochement avec les autres disciplines pour ce qu'elles touchent à l'histoire ou qu'elles sont concernées par elle.

Premier degré : Initiation.

Première année.

1. L'HOMME ASSURE SA SUBSISTANCE.

a — *L'homme se nourrit :*

- la FAIM, problème de toujours et de partout.
- les CHASSEURS : influence du milieu
notion de nomadisme
techniques de chasse
relations sociales.
- les AGRICULTEURS : produits de la terre
travail de la terre
notion de sédentarisme
sociétés et modes de vie.

b — *L'homme se loge :*

- les abris rudimentaires, adaptés au milieu
- l'habitation rurale, dépendance des matériaux
évolution des techniques
- l'habitation urbaine, dépendance de la concentration
adaptation aux conditions.

c — *L'homme se vêt :*

- justification du vêtement
- dépendance du milieu, de l'économie, des techniques, du goût.

d — *L'homme se soigne :*

- conditions d'hygiène
- maladies, épidémies, endémies
- mages et médecins
- moments du progrès scientifique.

2. L'HOMME FABRIQUE.

- a — du silex au laser
 - b — de l'outil à l'automatisation
 - c — du muscle à la fission nucléaire.
- } (types de problèmes)

3. L'HOMME COMMERCE.

- a — *du troc à la monnaie de papier*
 - b — *du colporteur au super-marché*
 - c — *du portage au transport aérien.*
- } (idem)

4. L'HOMME S'INSTRUIT.

- a — *du rite de passage à l'école publique*
 - b — *instruction et progrès*
 - c — *alphabétisation dans le monde.*
- } (idem)

5. L'HOMME ET SES DIEUX.

- a — *de l'animisme au monothéisme : puissances naturelles et surnaturelles*
 - b — *la vie et la mort.*
- } (id.)

6. L'HOMME ET L'ART.

- a — *de la religion aux loisirs cultivés*
 - b — *mœurs populaires et expressions artistiques*
 - c — *sociétés, jeux et loisirs.*
- } (idem)

Deuxième année.

1. L'HOMME VIT EN SOCIÉTÉ.

- a — *en milieu rural : 1/ appropriation territoriale et structures sociales.*
 - Types de direction-gestion et de production travail : villa, seigneurie, latifundium moderne.
 - Types de production-travail et de distribution-commercialisation : l'exploitation privée familiale, la plantation.
 - Types d'organisations collectives : abbayes, communaux, kibboutz, kolkhoses.

2/ évolution du monde agricole.

 - Le cadre d'économie de subsistance.
 - De l'agriculture extensive à l'agriculture intensive.
 - La terre : un capital foncier.
- b — *en milieu urbain :*

1/ origine des villes.

 - Types de villes : défense, étape, marché, administration, colonie.
 - Evolution économique et concentration démographique.

2/ évolution urbaine politique-économique.

 - De la commune à la ville.
 - Du marché au noyau économique.

2. L'HOMME ORGANISE LA SOCIÉTÉ.

- a — *De la Cité-Etat à l'Empire : du pouvoir théocratique au droit romain.*

- b — *Féodalisation et centralisation.*
- c — *Monarchie sacrée et monarchie éclairée.*
- d — *De l'absolutisme à la démocratie moderne.*
- e — *Nationalisme et internationalisme.*

3. L'HOMME CONQUIERT SES DROITS.

- a — *lutttes politico-sociales*
 - pour la propriété de la terre et de ses produits
 - pour la liberté du travail et de la circulation des biens
 - pour la liberté de la personne, de la pensée, de l'expression.
- b — *articulations majeures*
 - de l'Etat féodal aux libertés communales
 - de la ghlde à la compagnie de commerce
 - la révolution libérale
 - de l'initiative privée à l'Etat-providence
 - libérations contemporaines : impérialisme et décolonisation, déclarations des droits, émancipation féminine.

4. L'HOMME DEFEND SES DROITS.

- a — *la guerre et la paix*
- b — *l'oppression et la tolérance* : racisme, nationalisme
- c — *l'ignorance et l'instruction* : acculturation, sciences
- d — *la disette et l'abondance* : besoins, solidarité
- e — *la dépendance et la liberté* : ordre, justice
- f — *l'information et la propagande*
- g — *les campagnes et les organismes internationaux.*

Deuxième degré : Orientation.

Première année.

Rappel introductif.

- L'homme avant et après l'écriture
- L'homme avant et après l'imprimerie
- L'homme à l'âge électronique.

1. SOCIETES DE RAMASSEURS-CHASSEURS :

rappel synthétique.

2. SOCIETES PASTORO-AGRICOLAS :

- synthèse évolutive
- l'art des steppes

3. SOCIETES DE MAITRES ET DE SERVITEURS :

- a — *Proche-Orient* : 1 exemple.
- b — *Orient moyen ou extrême* : idem.
- c — *Méditerranée antique* : Grèce, Rome et Empire.
- d — *Amérique pré-colombienne* : 1 exemple
(chaque exemple peut donner lieu à l'étude de :

- l'organisation économique et sociale
- l'organisation du pouvoir
- la pensée et l'art).

4. SOCIETES FEODALES :

- a — *Serfs et seigneurs en Europe barbare.*
- b — *Artisans et marchands*
 - Byzance, Islam.
 - Occident chrétien.
- c — *Monarchies féodales : leurs conflits.*
- d — *Un monde différent, la Chine.*
(chaque exemple comme ci-dessus.)

5. SOCIETES URBAINES :

Introduction :

- microéconomie : manufactures, banques, compagnies de commerce
- macroéconomie : évolutions interséculaires.
- a — *Un Monde nouveau :*
 - géographie nouvelle
 - économie et société nouvelles
 - politique nouvelle
 - pensée et art nouveaux : humanisme, réforme, renaissance.
- b — *Crises du monde moderne :*
 - Crises économique : 1 exemple
 - sociale : *idem*
 - politique : étatique (*idem*)
 - diplomatique (*idem*).
 - Moyens de reprise : monarchie absolue
 - mercantilisme
 - équilibre international.
 - Evolution de la pensée, de la science, de l'art.

Deuxième année.

6. ERE DES CHANGEMENTS REVOLUTIONNAIRES.

- a — *Genèse et triomphe du capitalisme.*
 - 1 — Révolutions énergétiques :
 - la vapeur
 - l'électricité
 - l'atome.
 - 2 — Développement technique industriel.
 - 3 — Révolutions libérales : USA, France.
 - 4 — Bourgeoisie conquérante : Grande-Bretagne.
- b — *Economie et politique en interaction*
 - 1 — aggravation des crises
 - 2 — révolutions nationales

- 3 — mouvements ouvriers
- 4 — impérialisme et colonisation.
- c — *Oppositions dans le Monde moderne.*
 - 1 — conflits mondiaux : hégémonie du marché
 - 2 — luttes sociales : naissance et développements
 - 3 — capitalisme et socialisme.

7. LE MONDE ACTUEL.

- a — *Progrès exponentiel des sciences, des techniques, de la population.*
- b — *Monde « occidental ».*
- c — *Monde « socialiste ».*
- d — *Tiers Monde.*
(civilisations types : monographies informatives
travaux de groupes.)

3° degré : Détermination.

Première année.

1. EVOLUTION DE LA POPULATION MONDIALE CONTEMPORAINE.

- a — *Antécédents du problème.*
- b — *Effets actuels.*

2. EVOLUTION DES SCIENCES, DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, DES TECHNIQUES ET DE LA RECHERCHE TECHNOLOGIQUE, en corrélation avec les institutions correspondantes.

3. EVOLUTION DES FORMES D'ORGANISATION ECONOMIQUE, SOCIALE, POLITIQUE ET RELIGIEUSE en corrélation avec les institutions correspondantes.

- a — *Structures économiques et sociales*
 - 1 — structures et transformations agricoles
 - 2 — structures et transformations industrielles
 - 3 — conquête des matières premières et des marchés
 - 4 — développement de l'infrastructure.
- b — *Structures politiques et sociales.*
 - 1 — la bourgeoisie au pouvoir et les réactions prolétariennes
 - 2 — le problème des nationalités : révolutions et guerres nationales
 - 3 — impérialisme capitaliste et conséquences politiques
 - 4 — évolution de la pensée et des démocraties libérales
 - 5 — évolution de la pensée et des démocraties sociales.
 - 6 — le Tiers Monde et ses problèmes.
- c — *Evolution de la religion et du sentiment religieux.*

Deuxième année.

4. LES CONFLITS DU MONDE CONTEMPORAIN.

- a — *conflits militaires, politiques et idéologiques*
- b — *crises économiques et conflits sociaux*
- c — *techniques de destruction*
- d — *arbitrage* : organisations nationales et internationales.

5. LA CONNAISSANCE DU MONDE CULTUREL, en liaison avec l'évolution politique et sociale.

- a — *La Création artistique* :
 - l'Art pour l'Art
 - l'Art, destin social
 - l'Art au service du pouvoir
 - l'Art, expression du subconscient et de l'inconscient.
- b — *La diffusion de la pensée* :
 - l'Enseignement
 - la Presse : livres, journaux, périodiques
 - le cinéma, la radio, la télévision.

DU BON SENS.

Au terme de ces tours d'horizon, l'élève doit atteindre cette connaissance globale que revendiquent avec raison les partisans de l'enseignement traditionnel de l'histoire. La différence, elle est capitale, réside donc essentiellement, si l'on élimine la mise à jour du contenu; dans la méthode d'enseignement de l'histoire. C'est à l'âge adulte, en effet, que s'exprime l'esprit de synthèse. L'école doit y préparer de manière pratique et efficace.

Nous comprenons certes l'effarement, voire l'effroi qui peut saisir, qui a saisi déjà, des historiens soudainement placés devant un drame, dont la bonne foi proteste et qui ne veulent pas y croire. A ceux qui crieraient à l'assassinat de l'histoire nationale, au meurtre des hommes illustres, au massacre de la chronologie, à l'enflure démentielle, nous répondrons simplement « Reprenez vos esprits ! ». Il est risible de nous accuser d'accroître un encyclopédisme que nous dénonçons. L'histoire nationale, comme l'histoire des hommes illustres, s'inscrit logiquement dans les cadres suggérés ci-dessus. La chronologie comme la géographie historique ne peuvent que gagner à une pratique constante de la carte et de la ligne du temps. Pour le reste, nous leur faisons confiance. Une méthode qui prépare l'homme à l'exercice réel de ses responsabilités ne peut en aucune manière brimer la liberté.

DES MOYENS NOUVEAUX.

Un objection majeure pourrait se fonder sur les conditions matérielles nouvelles imposées par cet enseignement : les professeurs d'histoire ne sont pas préparés, les locaux scolaires ne sont pas adaptés ni équipés.

1° *Les locaux et le matériel* relèvent de l'intendance. Nous connaissons peu d'exemples où celle-ci ait résisté à un effort persévérant d'aménagement. Il y aura lieu évidemment de réserver un local fixe à l'histoire, de le pourvoir d'une bibliothèque de base, de tables et de chaises adaptables au travail de groupe, d'armoires et de classeurs pour la documentation, d'instruments de projection et de reproduction, de cartes et du matériel usuel. La ligne du temps occupera une place essentielle.

2° *La préparation des professeurs* relève des institutions habilitées à les former. Il y aura lieu à ce niveau de prévoir des modifications qui ne pourront porter des fruits que si elles sont opérées en collaboration avec les responsables de l'enseignement secondaire. Pour le reste, il conviendra d'assurer la réadaptation des professeurs en place. Le fait que nous soyons réunis dans ce colloque, sous les auspices de l'Inspection générale de France et de l'Organisation des Etudes de Belgique, témoigne que la voie est tracée. Il nous reste maintenant à l'aménager. Nécessairement, s'imposera de plus en plus nettement la nécessité d'assurer la préparation permanente des éducateurs. Le travail de groupe permettra à ceux-ci de faciliter la préparation de leur matière. Le caractère synthétique du programme d'histoire par ses ouvertures sur les disciplines connexes entraînera par ailleurs une coopération et une coordination interdisciplinaire naturelles.

Ces obstacles au total peuvent être éliminés sans trop de mal.

ENVOI.

« Mon œuvre, j'allais dire ma mission, est de briser la foi des uns et des autres ... », écrivait le philosophe espagnol Miguel Unamuno, « c'est de combattre tous ceux qui se résignent ... ».

Au moment où des signes de plus en plus nets attestent de l'imminence de déchirements au niveau de la jeunesse; lorsque un nombre grandissant de maîtres et d'adultes témoignent qu'il ne s'agit pas seulement d'un conflit de génération, il est capital de remettre les choses en cause.

Dans les pays culturellement évolués comme dans les autres, aux mutations psychologiques doivent correspondre des changements de structure. La vie de demain ne se concevrait pas sinon. L'histoire doit rester de son temps. A ceux qui luttent pour qu'elle le soit, nous apporterons l'encouragement de ce précepte :

« Réjouis-toi dans la justice, courrouce-toi contre l'iniquité, et, si tu souffres par elle, oppose-lui une résistance si énergique qu'elle se lasse de t'opprimer ».

avril 1968

René VAN SANTBERGEN
inspecteur de l'Enseignement
secondaire et supérieur.

N.B. : Ces pages constituent la mise au net d'un exposé destiné aux participants du Colloque franco-belge des professeurs d'histoire tenu à Sèvres, du 19 au 23 mars 1968.

L'HISTOIRE EN QUESTIONS : PROBLEMES D'EVALUATION.

Notre dessein n'est pas ici de traiter du problème, si discuté tant au plan des recherches pédagogiques (1) qu'au niveau des gouvernements (2), des examens, de leur valeur, de leurs limites, de leur opportunité. Nous n'avions au départ envisagé, dans le cadre d'un sous-groupe de travail du Centre de la pédagogie de l'histoire de Saint-Gilles (3), qu'une interrogation méthodologique sur la pratique de notre profession. Notre intention n'était pas — et n'est toujours pas — d'innover, d'être original. La question nous paraissait neuve, parce qu'aucun des manuels de méthodologie, un seul excepté, n'envisageait de quelque manière le problème pratique que nous nous posons (4). Cependant, une enquête conduite par la Direction de l'Enseignement du Second Degré du Ministère de l'Education Nationale, au cours de l'année scolaire 1956-1957, auprès de nos confrères français, nous fournissait une excellente base de départ, même si elle envisageait toutes les formes d'interrogation et toutes les

(1) Renvoyons aux études essentielles : F. HOTYAT, *Les examens. Les moyens d'évaluation dans l'enseignement*, Paris, Bourrellier, 1962, in-8° (*Documents pédagogiques internationaux de l'Institut de l'U.N.E.S.C.O. pour l'éducation*); H. PIERON, *Examens et docimologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1963 in-12° (Coll. *Le psychologue*, n° 15); Fernand-P. DOMS, *Essai sur les réussites et les échecs aux examens*, Bruxelles, Institut de Sociologie de l'U.L.B., 1965, in-8° (Coll. *Etudes de sociologie de l'éducation*) et dans la même collection sous la direction de G. JACQUEMYNS, *Les échecs aux examens*, Bruxelles, 1960.

(2) Nous songeons en particulier aux déclarations faites le 13 septembre 1967 à Strasbourg par M. le Ministre de l'Education nationale et de la Culture Michel Toussaint, lors de la VI^e Conférence des Ministres de l'Education. Voyez LE SOIR du 15 septembre 1967. Il a exprimé une nouvelle fois son opinion dans un débat organisé par LE NOUVEL OBSERVATEUR, n° 164, 3-9 janvier 1968, pp. 20-22.

(3) Ce sous-groupe se composait de Mesdames Angerhausen (Athénée d'Uccle II), Bonnevie (Athénée d'Uccle I), Godfroid (Lycée de Forest) et de nous-même (Athénée de Forest). Nous tenons à remercier nos confrères du centre de Saint-Gilles, MM. C. Damas (Athénée de Forest), A. Deroisy (Athénée d'Uccle) et P.-L. Regnier (Athénée d'Ixelles), ainsi que M. Jean-Pierre Ducastelle (Athénée de Lessines), qui nous ont apporté une collaboration bénévole et efficace, en appliquant les mêmes questions dans leurs classes et en nous faisant part de leurs conclusions. Notre gratitude va également à MM. les Inspecteurs R. Derivière et R. Van Santbergen, qui ont bien voulu suivre cette modeste entreprise et nous faire part de leurs observations et conseils.

(4) F. COLLARD, *Méthodologie de l'enseignement moyen*, 2^e éd., Bruxelles, De Boeck, 1911, in-8°; Frère LEON, *Hors des sentiers battus. Essai de méthodologie nouvelle*, Mont-Saint-Guibert, Procure des Frères maristes, 4 vol., in-8°, 1935-1937; D. GUERRINI, *Essai de méthodologie générale. Une recherche de l'homme complet*, Paris, 1952, in-8°; B. STOHR, *Methodik des Geschichtsunterrichts. Probleme der methodischen Gestaltung des Geschichtsunterrichts in der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule*, Berlin, 1962, in-8° (*Bibliothek des Lehrers*); W.H. BURSTON, *Principles of History Teaching*, Londres, 1963, in-8°. Une abondante bibliographie figure dans les articles de M. l'Inspecteur R. VAN SANTBERGEN parus dans les *Cahiers de Clio : L'histoire dans l'enseignement. Aperçu historique* (n° 7, 1966, pp. 33-46, et n° 9, 1967, pp. 25-41), *La matière historique à l'école. Essai de typologie* (n° 8, 1966, pp. 16-35 et n° 10, 1967, pp. 25-44) et *L'histoire et ses buts dans l'enseignement*, 1^{re} partie (n° 12, 1967, pp. 61-77). Le seul ouvrage qui considère l'interrogation d'enseignement et d'examen est *The Teaching of History in Secondary Schools issues by the Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools*, pp. 103-117, Cambridge, 1965. Il donne en annexe 5, pp. 188-197, des questions d'examen posées à des élèves de 11 à 15 ans.

disciplines d'enseignement (*) Nous nous étions proposé de limiter notre entreprise à l'examen des questions-tests dans les classes inférieures, des interrogations sur cartes dans les deux premières années de l'enseignement secondaire, et des questions sur textes dans toutes les classes. Peut-être ne sera-t-il pas inutile de présenter modestement et à tout risque notre travail et nos conclusions ? Peut-être de jeunes collègues, et de moins jeunes, y trouveront-ils quelque intérêt ?

Qualités des questions.

L'art de l'interrogation ne s'improvise pas. Sa pratique efficace résulte d'une longue expérience, d'un sens pédagogique aigu et de la considération d'une série de facteurs qui influent sur l'émotivité de l'enfant. Pour que l'évaluation du niveau des connaissances et de la formation acquise, pour que le rappel des matières vues antérieurement ou le raisonnement sollicité de la classe puissent se faire correctement, il importe que le professeur emploie, avec intelligence, imagination et habileté, des questions pertinentes réunissant des qualités que nos confrères français ont dégagées (*). Sans doute l'élève doit-il apprendre à écouter ou à lire avec attention les questions qui sollicitent ses réponses, mais celles-là doivent être formulées en respectant des règles évidentes :

1° Si la question ne peut fournir la réponse, en tout ou en partie, elle doit offrir le moyen de la trouver : « Poser une question, c'est déterminer partiellement une chose (sans quoi celui qu'on interroge ne saurait plus de quoi on lui parle), et demander une détermination complémentaire ». Autrement dit, l'étudiant doit savoir avec précision sur quel point de la matière il est questionné et le genre de précision ou de raisonnement qui lui est demandé.

2° « La question doit être claire, précise et univoque ». Sur le point en cause, l'interrogation ne peut prêter au doute. Le maître sait ce qu'il sollicite par sa question : il faut que le disciple le découvre sans difficulté, pour autant qu'il ait à l'esprit le savoir requis et qu'aucune incertitude de la formulation ne le fasse hésiter. S'il doit nous questionner à son tour et qu'une paraphrase ou un commentaire s'impose, c'est que la question est équivoque ou confuse.

3° La question doit être accessible à l'élève, compte tenu de son âge, du niveau de la classe, du vocabulaire normalement maîtrisé, de la matière réellement étudiée. Cette adaptation aux possibilités réelles des jeunes gens interrogés est peut-être la qualité la plus difficile qui doit être requise de notre interrogation. Cette adéquation s'impose non

(5) *L'interrogation*, dans les *Cahiers pédagogiques*, XIII^e année, n° 1, 1^{er} octobre 1957 87 p. et n° 2, 1^{er} novembre 1957, pp. 34-50. Voyez également les numéros 62, septembre 1966, pp. 6-66 (*De l'interrogation au dialogue*) et 66, février 1967 (*L'enseignement de l'histoire, II, Méthodes*), pp. 140-147. Notre introduction générale doit beaucoup aux conclusions de ces enquêtes et dans une moindre mesure aux considérations de nos collègues britanniques (*The Teaching of History* ..., ouvrage cité à la note précédente).

(6) *Cahiers pédagogiques*, 1^{er} octobre 1957, pp. 16-20.

seulement aux examens, mais aussi lors de la préparation et du déroulement de la leçon. Combien de maîtres consciencieux, ayant visé trop haut ou étant restés trop vagues, ont rencontré des échecs que le simple bon sens pédagogique leur eût évités.

4° Il faut que nos élèves sentent « la réalité et la nécessité » de la question, qu'il s'agit d'un problème qui leur est soumis, d'une découverte qui leur est proposée, d'un effort d'esprit qui leur est demandé. C'est surtout vrai de l'interrogation d'enseignement, mais cela peut l'être de l'épreuve d'examens. D'ailleurs, il est toujours stimulant de prendre conscience de la valeur propre de l'effort demandé. Que celui-ci utilise intelligemment le savoir, et nos élèves, qui selon leur penchant à la facilité préfèrent pourtant se fier à leur mémoire, se sentiront fiers de la réussite acquise, parce qu'elle est le fruit d'un travail antérieur dont ils ont fini par éprouver le profit et d'un effort d'esprit qui leur atteste leurs moyens et leurs progrès.

Questions et examens.

Il faut tenir compte également des *limites réelles* de la personnalité intellectuelle de beaucoup de nos élèves dans la majeure partie de leurs études secondaires. Dans les épreuves auxquelles ils sont soumis, ils se montrent peu capables d'innover dans l'exercice de leurs facultés et dans l'utilisation de leur savoir. L'examen doit donc être étroitement lié à l'enseignement reçu, à la matière étudiée, à l'angle sous lequel elle a été abordée, aux méthodes pédagogiques employées. Il ne peut viser qu'à un bilan de cet enseignement et n'utiliser que des méthodes familières à l'élève. Il est évident que l'interrogation la plus valable est celle du maître responsable de la classe, dont les enfants connaissant les habitudes — et les travers — comprendront aisément les questions. Il suffit de rappeler les hésitations et les erreurs de nombre de bons élèves lorsqu'ils sont questionnés par le Préfet des études ou l'Inspecteur. L'émotivité ne suffit pas seule à en rendre compte. Nous avons tous nos habitudes d'esprit et de langage, auxquelles nos disciples s'accoutument. C'est pourquoi, pour y remédier, à partir d'un certain âge, la pluralité des maîtres est si profitable aux jeunes gens de nos humanités.

Un autre facteur qu'il nous paraît utile de rappeler est la *pluralité des questions* au cours d'un même épreuve, non seulement quant à la matière envisagée, mais aussi quant à leur nature. Aucun type de question ne peut être privilégié, parce que le maître les a employés tous et qu'ils mettent en jeu des facultés d'esprit variées, parce que les goûts et les aptitudes des enfants d'une même classe sont fort divers et qu'il faut offrir des chances à chacun, parce qu'enfin aucun type de question ne peut prétendre au monopole de la valeur et de l'efficacité. Si nous n'acceptons pas cette diversification de l'investigation, nous nous exposerions à des erreurs de jugement et nos élèves pourraient mettre en cause l'objectivité du choix que nous avons fait.

Enfin, l'examen doit *éviter une longueur et une exigence* qui prolongent, sans permettre à l'interrogateur de voir plus clair, ce qu'on appellerait alors très justement « l'épreuve ».

Des examens dans la confiance.

L'interrogation aux examens doit être considérée dans son esprit et ses procédés. Chacun s'accordera sur la nécessité d'éviter ce grand danger qu'est le bachotage et suivra volontiers Marc Bloch lorsqu'il constatait que « ce qui devrait être simplement un réactif, destiné à éprouver la valeur de l'éducation devient une fin en soi vers laquelle s'oriente, dorénavant, l'éducation tout entière » (7). L'idéal serait d'arriver à faire admettre les épreuves d'examens, comme un contrôle utile du travail scolaire, *aussi nécessaire pour le maître* qui établit ainsi le bilan de l'efficacité de son enseignement, *que pour ses disciples* qui doivent juger de leurs progrès et de leur savoir réel, tant il est vrai que professeur et élèves sont de fait solidaires dans l'échec comme dans la réussite, où chacun a sa part de mérite et de faute. Il ne faut pas que la perspective des épreuves de fin d'année angoisse les scrupuleux et — tardivement — les négligents. La meilleure manière d'atténuer, sinon de supprimer, chez les enfants qui nous sont confiés, cet état d'esprit, préjudiciable pour la réussite des examens eux-mêmes, nous paraît être de créer, dans les épreuves de contrôle en cours d'année, des conditions psychologiques qui fassent accepter comme naturelle toute forme d'interrogation. Celle-ci doit se produire habituellement dans une atmosphère paisible, sans précipitation, sans bousculade, sans souci exagéré du temps accordé pour la réponse. Elle doit toujours être *bienveillante*, viser à mettre en évidence *l'intelligence* et *le savoir* de l'élève, non l'éprouver, le prendre en défaut, présenter donc un aspect positif, et non négatif ou répressif. La nature et le niveau des questions posées généralement peuvent largement contribuer à créer un *climat de confiance*, d'espoir, qui efface toute appréhension. En laissant le choix dans une série de questions assez diverses, on élimine l'aspect « loterie » des examens et par conséquent l'étude forcenée en faveur d'un *travail plus réfléchi* (8). Une classe régulièrement traitée de cette manière ne peut que voir dans le maître, le jour de l'examen, non un juge arbitraire et impitoyable, mais un chef d'équipe qui se doit, pour améliorer les performances de chacun, de procéder à une vérification et à un classement, de récompenser par la satisfaction du succès les efforts méritoires, de déceler aussi les faiblesses en vue de nouveaux progrès. Si l'on peut créer un climat de bonhomie et dans une certaine mesure de compétition sportive où chacun tend vers le meilleur score, on aura fait perdre aux épreuves d'examens leur caractère artificiel et anxieux qui a permis de mettre en cause leur valeur.

(7) Cité dans les *Cahiers pédagogiques*, 1^{er} octobre 1957, p. 43. Voyez dans ce n° du 1^{er} octobre 1957 de la même revue, pp. 70-76, les arguments affrontés sur l'interrogation « base de la méthode humaniste » ou « symbole d'un vice d'enseignement ».

(8) Comme le fait remarquer un confrère français dans les *Cahiers pédagogiques*, 1^{er} novembre 1957, pp. 46-47, et le pratiquent nos collègues britanniques (*The Teaching of History*, pp. 188-197).

L'évaluation par les tests.

Le recours aux tests n'est pas une nouveauté, sinon dans la pratique de l'enseignement secondaire, du moins de la part des psychologues, des maîtres de l'enseignement primaire, et de nos confrères anglo-saxons. M. F. HOTYAT, Directeur de l'Institut Supérieur de Pédagogie du Hainaut et Professeur au Centre Universitaire de l'Etat en Hainaut, les a employés, dans le cadre de son séminaire, pour évaluer les résultats des examens cantonaux hennuyers ⁽⁹⁾. Sous la rubrique « information », six des vingt questions-tests se rapportaient à notre discipline. Leur taux de réussite était d'ailleurs élevé (84,8% pour les garçons, 82,2% pour les filles), un peu plus faible que celui obtenu pour les sciences, mais nettement plus élevé que celui qui était enregistré en géographie. Le Dr R. VERBIST, Professeur à l'Université de Gand, avait procédé en 1955, avec les étudiants de son Laboratoire de psychologie et de pédagogie expérimentale, à une analyse semblable, qui portait sur la connaissance de l'histoire de Belgique en sixième année primaire dans tout le pays flamand ⁽¹⁰⁾. Avant eux, en 1945, M. l'Inspecteur A. VAN WAYENBERGHE, chargé de cours à l'Université libre de Bruxelles, avait appliqué une épreuve de connaissance à tous les élèves de sixième d'un Athénée de l'agglomération bruxelloise et en avait contrôlé la valeur six et sept ans plus tard. Le dixième paragraphe de son questionnaire était consacré à l'histoire. Dix minutes étaient accordées pour répondre à quarante points de trente-deux questions réparties en sept rubriques ⁽¹¹⁾. Les préoccupations de ces maîtres étaient avant tout psychologiques et docimologiques, mais les questions qu'ils nous proposent ont été soigneusement préparées, étalonnées, éprouvées, et les élèves qu'ils ont testés sont ceux qui se préparent, pour la plupart, à entrer dans l'enseignement secondaire. D'où l'intérêt considérable de leurs travaux pour les professeurs de l'enseignement moyen. Nos confrères britanniques nous fournissent eux des questionnaires préparés pour des élèves âgés de 11 à 15 ans ⁽¹²⁾.

(9) F. HOTYAT, *L'examen cantonal de la fin d'études primaires. Analyse objective des résultats enregistrés dans la province de Hainaut en juin 1961*, pp. 65-71, Bruxelles, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, Direction générale de l'Enseignement Primaire et Spécial, s.d.

(10) R. VERBIST, *Schoolvoorderingstests voor belgische geschiedenis (einde 6de leerjaar lager onderwijs)*, Anvers, De Sikkel, 1955, in-4° (*Bijdragen tot de pedagogiek*, n° 3).

(11) A. VAN WAAYENBERGHE, *Une batterie de tests d'instruction pour l'orientation scolaire*, Bruxelles, 1947, in-8° (*Cahier n° VIII de la Revue belge de psychologie et de pédagogie*) et *Quelle est la valeur pronostique d'un test de connaissance appliqué à l'entrée de l'enseignement moyen ?*, dans la *Revue belge de psychologie et de pédagogie*, t. XIII, n° 53, Bruxelles, 1951.

Sur la pratique des tests, voyez : G. DE LANDSBERGHE, *Les tests de connaissances*, Bruxelles, Editest, 1965, in-8°, 191 p., et F.B. DAVIS, *Analyse des items*, traduction française par R. FROIDMONT et H. WILLEMAERS, Louvain et Paris, Nauwelaers, 1966, in-8°, 61 p.

(12) *The Teaching of History in Secondary Schools*, annexe 5, pp. 188-197, Cambridge, The University Press, 1965.

Un de nos collègues français a fait l'essai, en quatrième, des tests de connaissance, mais imposait à sa classe un court commentaire d'explication; malheureusement il ne fournit pas d'exemple de questions posées.

Le but des tests est de vérifier, sous une forme rapide et efficace, le niveau des connaissances acquises dans une classe. Comme les questions et les réponses couvrent des domaines très limités, leur nombre doit être élevé pour permettre une appréciation valable. Plus encore que les autres types de question, ceux-ci doivent être liés étroitement à la manière dont la matière a été vue en classe et rédigés par chaque professeur en fonction de son cours, puisque celui-ci suppose nécessairement un choix. Il serait évidemment préférable de les construire en collaboration avec les spécialistes de la psychotechnique, des centres psycho-médico-scolaires par exemple, pour leur donner une valeur éprouvée. Ceux-ci, soucieux de préparer des tests étalonnés, valables pour la généralité des cas, auront une autre optique que celle du professeur et n'admettront certainement pas cette adaptation des tests à la classe, mais il nous semble que celle-ci s'impose pourtant à un premier stade, pour familiariser les élèves à ce genre d'épreuve. Il est évident que, lors de la préparation et du déroulement de la leçon, il faut tenir compte de la possibilité d'interroger de cette manière. Le test peut être utilisé, au cours de l'année scolaire, sous forme de préparation, portant dans ce cas sur l'étude d'un texte, d'une carte, ... mais plus encore pour une interrogation de révision, puisque la multiplicité des questions suppose qu'elles puissent se rapporter à un chapitre assez étendu ou même à deux ou trois d'entre eux.

Il va de soi que le test ne peut, dans son énoncé, prêter au doute, qu'il doit être rigoureusement univoque, ce qui exclut une réponse nuancée et en fait un moyen de vérification de l'information, du savoir, plus que de la formation, de l'intelligence de la discipline étudiée. Ce sera donc plus le vocabulaire, la nomenclature de géographie physique, politique, historique, la chronologie, l'identification d'œuvres, de personnages, d'événements, d'inventions, ... que la motivation (causes, conséquences) qui pourront être sollicités par ce mode d'évaluation du savoir. Nous avons pourtant déjà signalé qu'un de nos confrères français imposait à ses élèves d'ajouter un court commentaire. Nos collègues britanniques le font parfois également ou exigent de fixer le terme ou le fait à expliquer dans une, deux ou même trois phrases. Ce procédé est excellent parce qu'il supprime le risque d'automatisme irréfléchi ou de hasard dans les réponses et permet de nuancer l'appréciation. Mais, en règle générale, le principe du test, tel qu'il est appliqué, suppose un choix dans une série de réponses proposées. Le Professeur Verbist, dans ses trois séries de tests, a réservé une rubrique et un dixième des points au choix dans deux listes de sept conséquences et de sept causes, des réponses appropriées à deux listes de cinq événements, et il classe celles-ci, avec l'identification du vocabulaire, de l'illustration et la classification chronologique, parmi les questions vérifiant la « formation historique » (qui représente 52 points sur 80) par opposition aux autres

questions qui portent sur la connaissance acquise (*parate kennis*) de la matière (28 points sur 80). Si l'identification du vocabulaire, de l'illustration et la classification chronologique peuvent faire utiliser le savoir et ont « plus de rapport avec ce que l'enseignement de l'histoire peut apporter à la formation historique » (R. Verbist), nous croyons que, à cet âge surtout, les enfants feront plus appel à leur mémoire qu'à leur réflexion dans ce genre de question. Ce doit être l'avis de MM. A. Van Wayenberghe et F. Hotyat, qui n'ont eu pour dessein que d'évaluer le niveau de la connaissance en faisant compléter des phrases et des tableaux. Mais nous pensons également qu'il serait souhaitable d'inclure dans la construction des tests les plus larges possibilités d'utilisation de l'intelligence et dans ce cas d'esprit déductif, par élimination des formules erronées.

Les procédés employés pour établir des tests sont fort variés. On peut :

1° identifier un croquis, un portrait, un monument, une peinture, une carte délimitant l'étendue des possessions territoriales d'un prince à une époque donnée, en choisissant dans une liste de quatre ou cinq solutions.

2° compléter des phrases dont manquent le sujet, le complément d'objet direct, le complément circonstanciel de lieu ou de temps, la date en tout ou en partie.

3° répondre à une série de questions en utilisant pour chacune d'elles un nom de lieu, de personne ou d'objet, à choisir dans une liste proposée.

4° assembler correctement des paires de mots à choisir dans deux séries parallèles, ou une série de mots et une série d'expressions présentées côte à côte dans un ordre alphabétique ou quelconque.

5° choisir dans une liste proposée les mots répondant à une liste de définitions ou d'interrogations, ou la cause ou la conséquence d'un événement dans une série de quatre ou cinq réponses proposées.

6° classer par ordre chronologique, par pays, par auteur, une série de faits ou d'œuvres présentés dans un ordre alphabétique ou quelconque.

Nos premiers essais.

D'autres formes de présentation peuvent être encore imaginées, par exemple des tests à questions ouvertes, où aucun élément de la réponse n'est proposé. Puisqu'il faut bien présenter quelques cas précis, nous nous permettons de citer ici les questions-tests que nous avons données en quatrième latine, dans le cadre de cette enquête, au premier et au second semestre de l'année scolaire 1966-1967. Que l'on veuille bien noter que nous les avons élaborées avant d'avoir pris connaissance de la bibliographie et d'avoir acquis quelque expérience en la matière. Elles ne man-

quent pas de défauts — les spécialistes nous feront notamment remarquer qu'il fallait proposer au moins cinq réponses dans les choix présentés — et ne doivent pas être considérées comme des modèles, mais comme des essais de novice.

Premier semestre :

Quatrième latin-grec :

1) L'inondation du Nil :

- a) se produit { en mars-juin
 en juin-octobre
- b) s'explique par { des pluies à cette époque en Egypte
 les saisons des pluies équatoriales
 les saisons des pluies tropicales
- c) engendre { des récoltes abondantes
 des destructions de récoltes

Soulignez les réponses exactes. 3 points.

2) Soulignez parmi ces régions celles où l'on trouvait des minerais dans l'antiquité : Anatolie, Arable, Arménie, Caucase, Iran, Sinaï. 3 points.

3) Placez les peuples suivants en regard des races auxquelles ils appartiennent : Assyriens, Crétois, Elamites, Hittites, Mèdes, Phéniciens. 6 points.

Asianiques :

Sémites :

Indo-Européens :

4) Le meurtre d'Abel par Caïn représente :

- a) la faveur du Yahvé pour les Hébreux.
- b) la lutte des nomades contre les sédentaires.
- c) la violence des mœurs primitives.

Soulignez la signification valable. 1 point.

5) Le royaume d'Hammurabi :

- a) a conquis le croissant fertile.
- b) a unifié la Mésopotamie.
- c) n'a pas été capable de s'organiser.

Soulignez la proposition exacte. 1 point.

6) A propos du culte des morts, placez le mot correspondant aux usages de chaque peuple en regard de son nom : embaumement, exposition, incinération, inhumation. 4 points.

Egyptiens :

Indo-Européens :

Mésopotamiens :

Perses :

7) Placez les mots suivants en regard de l'expression qui leur convient : ronde-bosse, bas-relief. 2 points.

Statue autour de laquelle on peut tourner :

Sculpture légèrement en saillie de la masse de la pierre :

Quatrième latin-mathématiques :

- 1) Placez les mots suivants en regard de l'expression qui leur convient :
géologie, paléontologie, spéléologie. 3 points.
Etudes des couches du sol :
Etude des fossiles :
Etude des gouffres :
2) Soulignez parmi ces pays ceux qui sont steppiques : Anatolie, Arabie, Arménie, Egypte, Iran, Palestine. 3 points.
- 3) La puissance du Minos :
a) s'étend sur terre.
b) a été renversée par les Achéens.
c) s'est limitée à la Crète.
Soulignez la proposition exacte. 1 point.
- 4) On doit aux Indo-Européens { la pierre polie.
 { l'usage du fer.
Soulignez l'invention exacte. 1 point.
- 5) Placez en regard des régions qu'ils ont dominées les Etats suivants :
l'empire assyrien, le second royaume babylonien, le Nouvel Empire égyptien, les Hébreux, l'empire perse. 5 points.
Le « croissant fertile » :
Le Proche-Orient antique :
Le couloir syro-palestinien :
L'Egypte et le couloir syro-palestinien :
La Mésopotamie et le couloir syro-palestinien :
6) Qualifiez les religions citées avec les adjectifs suivants : dualiste, monothéiste, polythéiste. 4 points.
la religion assyrienne :
la religion juive :
la religion perse :
la religion phénicienne :
7) Dans quel ordre chronologique faut-il placer les thalassocraties crétoise, étrusque, grecque, phénicienne, en Méditerranée orientale et centrale ? 2 points.

Second semestre :

Quatrième latin-grec :

- 1) Alexandre comptait assurer la cohésion de ses conquêtes par :
a) la violence.
b) l'interpénétration des élites des divers peuples.
c) l'hellénisation de l'Orient.
Soulignez le moyen valable. 1 point.
- 2) Dans quel domaine les savants hellénistiques suivants ont-ils excellé : Archimède, Aristarque de Samos, Eratosthène, Euclide. 4 points.
Astronomie :
Géographie :

Géométrie :

Physique :

- 3) Rome doit aux Etrusques : l'usage du cheval, la divination, le drainage, l'écriture, la langue, la voûte.
Soulignez les expressions exactes. 3 points.
- 4) Placez les magistrats romains suivants en regard de la fonction qui leur revient : censeur, édile, préteur, questeur. 4 points.
Finances :
Justice :
Police, travaux :
Recensement :
- 5) Rome a conservé ses conquêtes par :
a) le tact de ses gouverneurs.
b) le développement du réseau routier.
c) la multiplication des colonies.
d) la collaboration des peuples soumis.
e) la division des vaincus.
f) la politique de fusion.
Soulignez les raisons valables. 3 points .
- 6) La crise morale à Rome au II^e siècle avant J.-C. était causée par :
a) la pauvreté des plébéiens.
b) la multiplicité des spectacles.
c) l'avidité des riches.
d) la concurrence des religions étrangères.
e) l'hellénisation des mœurs.
f) le raffinement des arts.
Soulignez les raisons valables. 3 points.
- 7) On trouve des Celtes au 1^{er} millénaire en Asie mineure, en Espagne, en Germanie, en Russie.
Soulignez les pays où l'on en trouve effectivement. 2 points.

Quatrième latin-mathématiques :

- 1) L'architecture hellénistique se caractérise par :
a) des proportions modestes grandioses
b) des villes anarchiques urbanisées
c) une décoration abondante discrète
d) une sculpture idéaliste réaliste
Soulignez dans chaque cas l'adjectif valable. 4 points.
- 2) L'Etat étrusque était { aristocratique démocratique
 tyrannique monarchique
 fédéral unitaire
Soulignez les adjectifs valables. 3 points.
- 3) La monarchie romaine était : absolue, patriarcale, faible, élective.
Soulignez les adjectifs valables. 2 points.
- 4) Les victoires de l'armée républicaine romaine sont dues :
a) au génie des généraux romains.
b) au patriotisme des soldats romains.

- c) à la supériorité technique romaine.
 - d) à la discipline militaire des Romains.
 - e) à l'imagination des chefs romains.
 - f) à l'organisation remarquable de l'armée romaine.
- Soulignez les raisons valables. 3 points.

5) A Rome, aux II^e et I^e siècles, le régime républicain était menacé par :

- a) la richesse des chevaliers.
- b) la corruption électorale.
- c) le désintéressement des patriciens.
- d) le manque de soldats.
- e) l'avilissement moral des plébéiens.
- f) la menace militaire étrangère.

Soulignez les raisons valables. 3 points.

6) Classez sous la rubrique « belge » ou « germain » les peuples suivants :

Aduatiques, Eburons, Ménapiens, Nerviens, Trévires. 5 points.

Belges :

Germaines :

Un bilan.

Il va de soi qu'il faut varier la formulation des tests en fonction de l'âge des enfants et du niveau de la classe. Ceux que nous avons transcrits ci-dessus ne manqueront pas de soulever des critiques. On remarquera que les questions de motivation posées en fin de quatrième présentent une certaine ambiguïté. Il est incontestable qu'à partir d'un certain niveau de complexité, il est nécessaire de demander aux élèves de nuancer leur réponse, ce qui est incompatible avec le principe du test. Cette constatation met en cause et même peut-être condamne celui-ci en dehors d'une investigation sur l'information, sur le savoir de la classe. Son emploi dans la vérification de l'exercice d'une intelligence plus élaborée sur une matière plus riche entraverait et découragerait même le libre exercice de l'esprit des jeunes gens, en réduisant leur étude de la matière à la mémorisation d'une liste de causes et de conséquences préalablement dégagée en classe. A l'âge de 14 ou de 15 ans, l'enfant conquiert l'autonomie de son esprit et nous devons lui offrir des occasions de l'exercer dans d'autres types de questions.

Les résultats des tests devraient, peut-on penser de prime abord, être flatteurs pour les élèves qui y sont soumis. L'usage que nous en avons fait avec nos collègues, au cours de l'année scolaire 1966-1967, nous a amenés à constater que ce type de question ne les avantage que peu par rapport aux résultats qu'ils obtiennent dans les réponses aux questions traditionnelles : deux tiers d'entre eux ont eu, lors des tests, des notes supérieures, et la plupart du temps légèrement supérieures,

à leurs moyennes habituelles, plus d'un cinquième d'entre eux se maintiennent au même niveau, peu étaient en recul ⁽¹³⁾.

Dans la pratique scolaire, l'usage des tests présente d'incontestables avantages. Si leur préparation est longue, la réponse en classe exige peu de temps, puisque la rapidité de celle-ci est une des conditions requises par ce mode d'interrogation. La correction est elle aussi vite faite. Cela représente en classe, en cours d'année comme aux examens, un gain de temps non négligeable. Si la performance d'une classe est faible, il est possible, pour essayer de l'améliorer, de faire une interrogation générale supplémentaire, qui ne prenne pas trop de temps. A l'examen semestriel, le professeur pourra se permettre une question de plus, donc augmenter les chances de réussite. Le test, d'autre part, élimine un facteur si préjudiciable à nos élèves moyens ou faibles : la difficulté qu'ils éprouvent dans l'expression écrite de la réponse. Aussi, après quelques essais, les enfants préfèrent manifestement ce genre de question. A son annonce, nous n'avons rencontré, dans toutes les classes, qu'une réaction de bonne humeur. C'est qu'à l'espoir d'une meilleure note venait s'ajouter l'attrait du jeu, auquel les jeunes sont très sensibles. L'atmosphère sportive dans laquelle se déroule l'épreuve contribue à dissiper chez eux toute angoisse, ce qui pourrait expliquer, avec l'élimination de l'effort d'expression, la meilleure qualité des notes. On objectera que le test vise à la facilité et se désolidarise de l'effort d'éducation de l'expression orale et écrite, à laquelle toutes les disciplines doivent contribuer. L'argument serait vrai et fort si le test constituait un procédé exclusif ou privilégié d'interrogation. Dans notre esprit, il ne peut en être question. Nous ne songeons qu'à ajouter une corde à notre arc, à introduire un nouveau procédé. La diversité des questions augmente à la fois la valeur du jugement porté sur l'élève et les chances de succès de celui-ci, qui s'accroissent avec la disparité et le nombre des questions.

Langage et enseignement.

Lorsque nous recevons nos élèves en sixième, nous nous devons de poursuivre la tâche entreprise avant nous et accomplie en même temps que nous. Nous devons nous appuyer sur l'œuvre éducative des maîtres de l'enseignement primaire et des collègues, qui occuperont toujours la

(13) Ces proportions résultent d'une appréciation globale. Seul de tous les membres de l'équipe, M. Jean-Pierre Ducastelle, notre collègue de l'Athénée de Lessines, a fait le relevé des notes obtenues dans les questions-tests en les rapportant aux résultats habituels des élèves :

Classes	Nombre d'élèves	En progrès	Statu quo	En recul	Plus de 8/10 ^e
6 ^e moderne	26	11	9	6	3
5 ^e moderne	24	20	4	—	2
V ^e latine	7	7	—	—	1
4 ^e moderne	18	10	5	3	4
IV ^e latine	11	8	1	2	4
Total	86	56	19	11	14
Pourcentage		65%	22%	13%	16%

place de première importance et de plus grande responsabilité dans nos équipes enseignantes, les professeurs de langue maternelle. Celle-ci qui a constitué le premier souci de l'instituteur, reste celui de tout maître de l'enseignement secondaire. On a déjà dit et répété, fort justement, que chacun de nous est professeur de français dans la discipline dont il a la charge. Tant il est vrai que la maîtrise de la langue maternelle est la voie royale qui mène à l'information, à la compréhension et finalement à la réflexion personnelle. Sans une connaissance suffisante et un usage aisé de la langue maternelle, l'enfant se voit interdit l'accès à toute étude, à commencer par celle des autres langues, anciennes et modernes. Dans l'enseignement de l'histoire, fondé pour une bonne part sur l'utilisation du document écrit, la langue est l'instrument premier d'une méthode active de redécouverte. La lecture et l'intelligence du texte historique, la réponse aux questions du maître, la formulation d'objections, de remarques, de questions, supposent une pratique souple du langage acquis, et l'enrichissent d'ailleurs par l'exercice et l'application à des domaines nouveaux. Nous devons insister sur la lecture, qui est — et reste à tout âge — la voie d'accès principale à tout savoir. A nos élèves, elle importe aussi bien pour les textes de base de nos leçons que pour les plans ou résumés notés dans les cahiers, les exposés des manuels et les notices des encyclopédies qu'ils seront amenés à consulter. Elle est donc une des formes essentielles de l'utilisation de la langue maternelle dans tous les aspects de la vie intellectuelle. C'est ce qui doit nous inciter à prendre connaissance avec une attention toute particulière de l'enquête que le Centre de travaux de l'Institut supérieur de Pédagogie du Hainaut et, en particulier, MM. F. HOTYAT, L. CLEEMPOEL et R. DEKEYSER ont consacrée à *La lecture silencieuse au degré supérieur de l'école primaire* (14) en 1960, d'autant plus que trois des quinze lectures choisies ont pour objet l'information historique : Une rue marchande au XIV^e siècle (texte I, pp. 25-28), L'industrie textile au XIII^e siècle (texte VIII, pp. 53-58) et La conquête du feu (texte XIV, pp. 77-80). Celles-ci sont suivies d'un questionnaire relatif au contenu ou au mode d'expression, dont nous pourrions très bien nous inspirer en sixième année d'humanités, en les adaptant à la finalité propre de notre enseignement et de nos examens.

Analyse de texte et méthode de redécouverte.

La méthode intuitive et active, fondée sur l'analyse, commentée par la classe, de lectures historiques, de cartes, de gravures ou de reproductions de valeur assurée, est la règle méthodologique en usage jusqu'en quatrième depuis la mise en application du programme de 1947. Sa valeur éducative n'a jamais été contestée dans notre pays et les projets de leçons régulièrement publiés dans les *Cahiers de Clio* en témoignent. La seule objection, à notre connaissance, est venue de notre confrère français, M. Paul LABAL : « Introduire ce commentaire (du document)

(14) Morlanwelz, Centre de recherches pédagogiques du Hainaut, s.d., in-4°, 87 p.

dans la partie constructive (de la leçon) risque, en effet par les nuances que le contact avec le document impose, de compromettre chez les élèves les moins doués la compréhension du schéma d'ensemble. Mais une fois le schéma compris, non seulement le commentaire des textes permet d'en éprouver la solidité, il donne encore au professeur l'occasion de former et de guider l'esprit de finesse de ses élèves » (15). Ce n'est donc pas l'étude du document écrit que l'auteur critique, ce qui serait nier toute la tradition humaniste de l'enseignement européen, mais son utilisation dans la méthode de redécouverte que nous pratiquons. Moyen de synthèse, de concrétisation ou d'utilisation du savoir acquis, l'analyse textuelle en histoire, au début de l'enseignement secondaire, lui est apparu par ailleurs comme contestable dans l'interrogation, car « elle exige de l'élève une préparation à ce genre d'épreuve. Si on tient à la pratiquer, elle devrait être orale plutôt qu'écrite pour ne pas abandonner l'enfant à son angoisse ou à sa mémoire, à l'obliger par le dialogue à la mise en œuvre de son intelligence et de ses connaissances » (16). Sur le plan des principes, ces remarques ne manquent pas de pertinence et même attestent l'expérience d'un praticien éprouvé. Elles ne contestent pas la valeur révélatrice de l'analyse de textes, mais son utilisation au cours des examens écrits, à laquelle elle reproche d'imposer à l'enfant une épreuve de difficulté supérieure à ses moyens normaux.

Analyse de texte et évaluation.

Nous avons voulu vérifier dans nos classes l'exactitude de cette opinion, en choisissant, lors de chaque examen, une question sur carte et une question sur texte. Il va de soi que nos élèves avaient pratiqué l'analyse des cartes et des textes pendant l'année, au cours de leçons et d'interrogations orales et écrites. Il avait été convenu d'accompagner la carte, et surtout le texte, d'un questionnaire détaillé, qui orientât la lecture et suggérât un plan de réponse. L'enfant était donc pourvu, au moment de l'épreuve, d'expérience et de conseils, et il savait qu'il lui était demandé de fournir un travail semblable à celui qui avait été fait en classe, relativement à une matière étudiée pour l'examen, et à un niveau qui était le sien. A l'expérience, nous avons constaté que, si au premier semestre de la sixième, la difficulté lui apparaissait encore grande, la lecture des cartes était parfaitement maîtrisée par la très grande majorité de nos élèves dès la fin de cette classe. L'année suivante, les étudiants de la section latine réussissaient bien les comparaisons de cartes, mais ceux de moderne y éprouvaient encore des difficultés. Le langage cartographique, dont l'acquisition est si utile dès ce niveau d'enseignement, nous paraît donc assimilé en cinquième pour la plupart des enfants. Il va sans dire que la coopération avec le professeur de géographie nous a été précieuse au cours des deux années.

(15) *Cahiers pédagogiques*, n° 62, p. 30, septembre 1966. M. l'Inspecteur Général M. CHAULANGES défend le point de vue inverse : *Pour une histoire vivante. Essai sur le rôle et l'emploi des textes dans l'enseignement de l'histoire*, pp. 8-10, Paris, Delagrave, 1961.

(16) *Cahiers pédagogiques*, 1^{er} novembre 1957, p. 44. Voyez la position opposée de M. CHAULANGES, *op. cit.*, pp. 10-11.

Si les cartes proposées étaient connues des enfants, puisqu'ils disposaient tous d'un atlas historique utilisé en classe, les textes, qui leur étaient soumis, n'avaient pas été étudiés au cours. Ils ont été choisis en fonction de la matière et de la clarté du document, sans avoir été testés préalablement — ce que les spécialistes ne manqueront pas de nous reprocher. Il est naturel que, dans les études de textes, de notables progrès se manifestent au cours de ces deux années. Si en sixième, surtout dans les classes faibles, les élèves paraphrasent trop volontiers le document, n'en tirent pas toujours la synthèse et négligent l'appui du questionnaire détaillé qui l'accompagne, par après les réponses font progressivement preuve des facultés d'analyse, de synthèse et de déduction qui sont requises par la question, compte tenu évidemment de ce qui peut être exigé à cet âge. La difficulté la plus grande reste celle de l'expression écrite qui, pas plus que l'orale, ne semble avoir progressé grâce à l'interrogation d'enseignement et de contrôle sur documents. La formulation de la pensée reste une conquête à poursuivre en classe et dans toutes les disciplines. Les tentatives entreprises pour faire identifier un texte, alors que sa lecture fournissait les éléments de la réponse, se sont avérées désastreuses. Nos avis divergent quant à la difficulté relative que nos élèves de sixième et de cinquième rencontrent dans la lecture des cartes et des textes : si une carte est plus concrète visuellement, son langage reste abstrait. Il serait intéressant de dégager si ceux qui préfèrent la lecture cartographique sont également ceux qui réussissent mieux en mathématiques et en science. Rappelons que, dans les tests d'information des examens cantonaux hennuyers, M. HOTYAT a noté des résultats nettement moins bons en géographie qu'en histoire et surtout en science. Il nous paraît que l'étude des textes, dans les premières années d'humanités, est un moyen valable d'intuition en classe et d'appréciation du savoir aux examens. Le choix des documents est très important : pour être appropriés à l'âge des élèves, ils doivent être *simples, clairs, évocateurs, significatifs*. Il faut reconnaître que de tels textes sont fort rares et qu'au surplus le professeur est souvent amené à les moderniser, les élaguer, pour en réduire la difficulté.

Dans le second cycle des humanités.

Nous avons voulu prolonger cet examen pour nos élèves des classes supérieures. Comme en sixième et en cinquième, nous n'avons réservé à la question sur texte qu'une partie des points minoritaire : un quart pour les jeunes, un tiers pour leurs aînés, le reste étant attribué aux questions traditionnelles (synthèse, comparaison, ...) Nous leur avons proposé, cela va de soi, des textes d'une plus grande richesse et d'une complexité accrue ⁽¹⁷⁾. S'il n'est pas douteux qu'il faille pour leurs cadets

(17) Voici les textes soumis aux examens dans le cadre de cette enquête : *En troisième, au premier semestre :*

(1106) « Frédéric, par la grâce de Dieu évêque de l'église de Hambourg, à tous les fidèles dans le Christ, présents et futurs, bénédiction perpétuelle. Ce contrat que des gens d'en deça du Rhin, appelés Hollandais, ont établi avec nous, nous voulons qu'il soit connu par tous. Donc ces hommes vinrent trouver

accompagner les documents d'un questionnaire détaillé, cette exigence s'imposait-elle encore pour les étudiants des classes supérieures d'humanités ? Nous nous sommes attachés à le vérifier dans les trois années. Nous savions pourtant que nombre de jeunes s'engagent en troisième parce qu'ils n'ont pas rencontré d'obstacles sérieux, mais qu'ils ne réalisent pas que leur défaut d'aptitudes et de goût les conduira vite à de graves difficultés scolaires, qui leur imposeront une nouvelle orientation. Nous n'avons retenu ce fait que comme un élément de pondération dans

notre majesté, demandant instamment la concession d'une terre sise dans notre évêché, jusqu'alors inculte et marécageuse et inutile aux habitants du pays, pour la mettre en culture. Sur l'avis de nos fidèles, jugeant que la chose serait utile pour nous et nos successeurs, nous n'avons pas rejeté leur demande et nous avons accordé notre assentiment.

« Un terme a été établi aux termes duquel, pour chaque manse de la terre susdite, ils nous donneront un denier chaque année. Nous avons estimé qu'il était nécessaire d'inscrire ici les dimensions du manse, afin qu'il n'y ait à l'avenir aucune discorde dans le peuple, soit sept cent vingt verges royales en longueur (= 2.700 m.) et trente en largeur (= 112,5 m.; donc 30 ha, 375), avec les ruisseaux traversant la terre, que nous leur concédons de la même manière. Enfin, ils ont admis, conformément à notre volonté, de nous donner la dîme des fruits de la terre, à savoir : la onzième gerbe, le dixième des agneaux, des porcs, des chèvres, des oies, la dixième mesure de miel et pour le lin la même chose; ils rachèteront pour un denier le poulain élevé jusqu'à la Saint-Martin, et le veau pour une obole. Ils nous ont promis qu'ils se soumettraient en toute chose à la justice synodale selon les décrets des Pères, à la justice canonique et aux institutions de l'Église d'Utrecht. Pour les justices et les plaids de la loi séculière, afin de ne pas souffrir de préjudices de la part d'étrangers, ils se sont engagés à payer chaque année deux marcs pour cent manses (soit 3,2 deniers par manse), pour pouvoir régler entre eux tous leurs procès. S'ils ne peuvent pas régler entre eux les plaids et les justices des affaires importantes, qu'ils en appellent à l'évêque et, l'amenant chez eux pour juger la cause, qu'ils se chargent de son entretien pendant son séjour; ils recevront alors les deux tiers des droits de justice et laisseront le tiers à l'évêque. Nous leur avons accordé de créer des églises dans cette terre où cela leur paraîtra utile. Nous cédons à ces églises pour l'usage du prêtre desservant la dîme de nos dîmes de ces mêmes églises paroissiales. Quant aux paroissiens de chacune de ces églises, ils s'engagent à donner en dot à leur église un manse pour les besoins du prêtre. »

(G. DUBY, *L'économie rurale et la vie des campagnes dans l'Occident médiéval*, t. I, pp. 318-319, Paris, Aubier, 1962).

Au Second semestre, nous leur avons donné le choix entre deux documents repris dans leur manuel (F. HAYT et P.-L. REGNIER, *Histoire universelle*, t. II, pp. 376-377, Namur, Wesmael-Charlier, 1965) :

a) « Ce que veulent aux Indes le Christ et le Pape, ce qu'ils ne peuvent pas ne pas vouloir — et ce que les Rois Catholiques de Castille devraient désirer aussi — c'est le salut des indigènes par la connaissance de la vraie foi. Il ne faut pas pour cela voler ces malheureux, les scandaliser, les capturer, les anéantir ni dévaster leurs territoires, car cela leur ferait haïr notre religion. » (extraits d'un rapport de Bartholomé de Las Casas).

« C'est à très bon droit que le Roi peut envoyer ses gens aux Indes pour exiger de ces idolâtres qu'ils lui remettent leur territoire puisqu'il l'a reçu du Pape. Si les Indiens refusent, il pourra très justement les combattre, les tuer et réduire les captifs en esclavage, exactement comme Josué asservit les habitants du pays de Chanaan. » (Mémoires d'Enrico, 1513).

« Je ne suis pas venu ici pour cela. Je suis venu pour leur prendre leur or. » (réplique de Francisco Pizarro à un ecclésiastique).

b) « L'accroissement plus notable qui a fait cette ville (Anvers) si riche et si fameuse commença environ l'an mil cinq cent trois ou quatre, lorsque les Portugais, ayant peu auparavant avec navigation merveilleuse et stupende occupé Calicut et accordé avec le roi du pays, commencèrent à conduire épices et drogues des Indes en Portugal et de là aux foires en cette ville d'Anvers, lesquelles épices et drogues devaient auparavant aller par la mer Rouge à Barut (Beyrouth) et en Alexandrie et de là conduites par les Vénitiens à Venise qui, par l'Italie, par la France, par l'Allemagne et par autres provinces chrétiennes les ébandoient. » (d'après le Florentin Guicciardini, 1567).

Production de l'or et de l'argent (moyennes annuelles en kg.) :

	OR	ARGENT
1503-1510	496	—
1511-1520	915	—
1521-1530	489	15
1531-1540	1147	2611
1541-1550	2496	17757
1551-1560	4262	30311
1561-1570	1153	94286
1571-1580	943	111359
1581-1590	1210	210303
1591-1600	1945	270762

EN DEUXIEME, au premier semestre, le portrait de Richelieu par Madame de Motteville :

« Malgré ses défauts et la raisonnable aversion de la reine, on doit dire de lui qu'il a été le premier homme de son temps et que les siècles passés n'ont rien pour le surpasser. Il avait la maxime des illustres tyrans : il réglait ses desseins, ses pensées et ses résolutions sur la raison d'Etat et sur le bien public, qu'il ne considérait qu'autant que ce même bien public augmentait l'autorité du roi et ses trésors. Il voulait le faire régner sur ses peuples et lui-même régner sur le roi. La vie et la mort des hommes ne le touchait que selon les intérêts de sa grandeur et de sa fortune, dont il croyait que celle de l'Etat dépendait entièrement. Sous ce prétexte de conserver l'un par l'autre, il ne faisait pas

l'appréciation des résultats, car tant que la structure de l'enseignement moyen n'est pas modifiée, nous devons considérer cette classe comme faisant partie du niveau supérieur de l'enseignement secondaire, même si elle n'en est que l'introduction.

En troisième, il semble bien que la question détaillée reste toujours largement préférable. Avec celle-ci, les élèves se concentrent plus sur l'étude du document et négligent son intégration dans leur connaissance de l'époque. Avec une question générale, moins précise, ils ont tendance à abandonner le document au profit d'un exposé théorique de la matière — un tiers d'entre eux a écarté le texte, deux tiers lui ont donné dans la réponse un rôle plus ou moins subsidiaire. Le document choisi au premier trimestre était trop long et trop riche, il faisait appel à des matières trop diverses pour que des jeunes gens de cet âge et de cette classe puissent présenter une réponse réellement satisfaisante. Ce type de question met en évidence le manque de vue synthétique de la matière rencontrée chez eux, malgré l'effort fait dans ce sens pendant les leçons de révision. Les élèves de troisième ne maîtrisent pas encore assez leurs moyens d'expression et de jugement pour réussir seuls une question à la fois analytique, critique et synthétique, portant au demeurant sur ce moyen âge si étranger, dans ses structures juridiques et sociales, à leur mentalité. Devant l'effort d'esprit exigé, ils préfèrent se fier à leur mé-

difficulté de sacrifier toutes choses pour sa conservation particulière; et, quoiqu'il ait écrit la VIE DU CHRETIEN, il était néanmoins bien éloigné des maximes évangéliques. Ses ennemis se sont mal trouvés de ce qu'il ne les ait pas suivies et la France en a beaucoup profité... Il faut avouer qu'il a augmenté les bornes de la France et, par la prise de La Rochelle, a diminué les forces de l'hérésie, qui ne laissaient d'être encore considérables dans toutes les provinces... Sa grande attention à découvrir les cabales qui se faisaient dans la cour, et sa diligence à les étouffer dans le commencement, lui a fait maintenir le royaume. C'est enfin le premier favori qui ait eu le courage d'abaisser la puissance des princes et des grands si domageable à celle de nos rois, et qui peut-être, dans le désir de gouverner seul, a toujours détruit ce qui pouvait être contraire à l'autorité royale... »

A. TROUX, G. LIZERAND et G. MOREAU, *Les Temps Modernes*, pp. 117-118, Liège, H. Dessein, 1959 (Recueils de textes d'histoire pour l'enseignement secondaire publiés sous la direction de L. GOTHIER et A. TROUX).

Au second semestre, un extrait de l'article « représentants » de *L'Encyclopédie* dû au baron d'Holbach :

« La moindre réflexion eût donc suffi pour montrer qu'un monarque ne peut jouir d'une puissance véritable, s'il ne commande pas à des sujets heureux et réunis de volontés; pour les rendre tels, il faut qu'il assure leurs possessions, qu'il les défende contre l'oppression, qu'il ne sacrifie jamais les intérêts de tous à ceux d'un petit nombre, et qu'il porte ses vues sur les besoins de tous les ordres dont son état est composé. Nul homme, quelles que soient ses lumières, n'est capable, sans conseils, sans secours, de gouverner une nation entière; nul ordre dans l'Etat ne peut avoir la capacité ou la volonté de connaître les besoins des autres; ainsi le souverain impartial doit écouter les voix de tous ses sujets, il est également intéressé à les entendre et à remédier à leurs maux; mais pour que les sujets s'expliquent sans tumulte, il convient qu'ils aient des représentants, c'est-à-dire des citoyens plus éclairés que les autres, plus intéressés à la chose, que leurs possessions attachent à la patrie, que leur position mette à portée de sentir les besoins de l'Etat, les abus qu'il introduisent, et les remèdes qu'il convient d'y apporter... »

« Une nation privée du droit de se faire représenter, est à la merci des impudents qui l'oppriment; elle se détache de ses maîtres, elle espère que tout changement rendra son sort plus doux; elle est souvent exposée à devenir l'instrument des passions de tout factieux qui lui promettra de la secourir. Les Guises en France, les Cromwells en Angleterre, et tant d'autres séditeux, qui sous prétexte du bien public jettent leurs nations dans les plus affreuses convulsions, furent des représentants et des protecteurs de ce genre, également dangereux pour les souverains et les nations. »

« Pour maintenir le concert qui doit toujours subsister entre les souverains et leurs peuples, pour mettre les uns et les autres à couvert des attentats des mauvais citoyens, rien ne serait plus avantageux qu'une constitution qui permettrait à chaque ordre de citoyens de se faire représenter; de parler dans les assemblées qui ont le bien général pour objet. Ces assemblées, pour être utiles et justes, devraient être composées de ceux que leurs possessions rendent citoyens, et que leur état et leurs lumières mettent à portée de connaître les intérêts de la nation et les besoins des peuples; en un mot, c'est la propriété qui fait le citoyen; tout homme qui possède dans l'Etat, est intéressé au bien de l'Etat, et quel que soit le rang que des conventions particulières lui assignent, c'est toujours comme propriétaire, c'est en raison de ses possessions, qu'il doit parler, ou qu'il acquiert le droit de se faire représenter. »

(Cité d'après l'anthologie éditée par Alain PONS, pp. 498-499, Paris, (1963), Coll. Y'a! l'essentiel, B/15).

moire plutôt qu'à leur jugement, ce qui les a amenés à des erreurs de ce genre, bien familières aux correcteurs de copies : le texte est de 1106, la date connue la plus proche est celle du Concordat de Worms (1122), il faut donc inclure la Querelle des Investitures dans la réponse. Il ne pouvait en être question, puisqu'il leur était demandé de montrer les rapports de ce texte avec trois questions étudiées : l'expansion agricole et démographique, le « drang nach Osten » et l'autorité politique impériale. Même avec le questionnaire détaillé où ces trois plans étaient clairement suggérés, des fautes de réflexion aussi graves ont été nombreuses.

En première et en deuxième, où les progrès sont très sensibles, la maturité plus grande, la matière plus proche de la mentalité des jeunes gens de 1966-1967, les deux types de question sont également bien réussis. Il semble que, la personnalité s'affirmant, les plus doués préfèrent même ne pas être liés par une question trop précise, tandis que d'autres continuent à souhaiter recevoir une orientation de travail. Pourtant, bien des défauts apparaissent encore. Certains ignorent le document et exposent la matière : ce sont les travailleurs consciencieux, mais peu confiants en leurs moyens. D'autres analysent très sommairement le document, puis passent plus ou moins heureusement à l'exposé de leur cours. Quelques-uns mêlent d'emblée l'étude du document avec ce qu'ils

EN PREMIERE, au premier semestre, un extrait du discours prononcé à Chicago, en 1899, par le gouverneur de l'Etat de New York, Théodore Roosevelt :

« Si nous devons être vraiment un grand peuple, nous devons nous efforcer de bonne foi de jouer un grand rôle dans le monde... En 1898 nous ne pouvions éviter d'être mis face à face avec le problème de la guerre d'Espagne... Il en est de même maintenant. Nous ne pouvons éviter les responsabilités qui nous incombent à Hawaï, Cuba, Porto-Rico et aux Philippines. Tout ce que nous pouvons décider est si nous les affronterons d'une façon qui rejaillisse sur le crédit national, ou si nous ferons de notre conduite en ces nouveaux problèmes une sombre et honteuse page de notre histoire... »

« Nous ne pouvons rester entassés confusément à l'intérieur de nos frontières et avouer que nous ne sommes qu'un assemblage de revendeurs à leur aise, qui n'ont cure de ce qui arrive au-dehors. Une telle politique manquerait même à son propre but; car, puisque les nations arrivent à avoir des intérêts de plus en plus larges et sont amenées de plus en plus étroitement en contact, si nous voulons tenir rang dans la lutte pour la suprématie navale et commerciale, nous devons construire notre puissance en dehors de nos propres frontières. Nous devons construire le canal isthmique, et nous devons saisir les positions avantageuses qui nous rendront capables d'avoir notre mot à dire pour décider la destinée des océans de l'Est et de l'Ouest. »

« Voilà pour le côté commercial. Du point de vue de l'honneur international, l'argument est encore plus fort. Les canons qui tombèrent sur Manille et Santiago (Cuba) nous ont laissé des échos de gloire, mais ils nous ont laissé aussi un legs de devoir. Si nous n'avons expulsé une tyrannie médiévale que pour faire place à une sauvage anarchie, nous aurions mieux fait de ne pas commencer du tout cette tâche... »

« ...J'ai peu de patience pour ceux qui craignent d'entreprendre la tâche de gouverner les Philippines, et qui avouent ouvertement qu'ils craignent de l'entreprendre ou qu'ils s'y déroberont à cause de la dépense et des embarras : mais j'ai encore moins de patience pour ceux qui courent et masquent leur timidité d'un prétexte d'humanitarisme et qui parlent, d'un ton cafarde, de « liberté » et de « consentement des gouvernés »... Leurs doctrines, si on les mettait à exécution, nous forceraient à laisser les Apaches de l'Arizona opérer leur propre salut et à décliner toute invitation dans une seule réserve indienne. Leurs doctrines condamnent vos ancêtres et les miens pour s'être établis dans ces Etats-Unis. »

« ...La première œuvre à faire et la plus importante, est d'établir la suprématie de notre drapeau. Nous devons abattre la résistance armée avant de pouvoir accomplir rien d'autre, et il ne doit y avoir ni pourparler, ni hésitation, dans nos rapports avec notre ennemi... ».

(Cité d'après M. LARAN et J. WILBOUET, *L'Epoque contemporaine (1871-1945)*, pp. 177-178, Livre. H. Dessain, 1960. Coll. Recueils de textes d'histoire pour l'enseignement secondaire publiés sous la direction de L. GOTHIER et A. TROUX, t.V).

Au second semestre, les paragraphes 6 à 11 de l'encyclopédie *Populorum progressio* du pape Paul VI sur la condition des peuples en voie de développement.

« 6. Etre affranchies de la misère, trouver plus sûrement leur subsistance, la santé, un emploi stable; participer davantage aux responsabilités, hors de toute oppression, à l'abri des situations qui offensent leur dignité d'homme; être plus instruits; en un mot, faire connaître et avoir plus, pour être plus; telle est l'aspiration des hommes d'aujourd'hui, alors qu'un grand nombre d'entre eux sont condamnés à vivre dans des conditions qui rendent illusoire ce désir légitime. Par ailleurs, les troubles barbares nés à l'indépendance nationale entraînent la nécessité d'ajouter à cette liberté politique une croissance autonome et digne, sociale non moins qu'économique, afin d'assurer à leurs citoyens leur plein épanouissement humain et de prendre la place qui leur revient dans le concert des nations. »

savent de la question, mais l'oublient plus ou moins vite en cours de route. Un tiers environ a fait une bonne étude du texte, la rapprochant ensuite de la réalité connue pour déboucher sur une conclusion plus ou moins réussie. Mais peu nombreux sont ceux qui, quoique cela se fasse toujours en classe, ont procédé, en introduisant le document ou dans la conclusion, à la critique d'objectivité de l'auteur, en fonction de sa condition sociale, de son rôle politique, de son information. Sans doute, cet oubli de la critique de crédibilité témoigne-t-il d'une manière de crispation des candidats sur la matière étudiée, qu'ils ne dominent pas encore assez pour l'utiliser avec aisance, plutôt que d'une incapacité intellectuelle ou d'un manque d'effort. Mais la lecture des copies atteste d'une manière éclatante le rôle essentiel de ce genre de question et de la discipline que nous enseignons dans la formation intellectuelle et civique des adolescents. Notre travail se situe ainsi dans le cadre d'un *humanisme bien compris* que l'enseignement secondaire se doit de promouvoir.

Bilan.

Les observations critiques qui viennent d'être présentées ne peuvent mettre en cause ce type de question, qui est *incontestablement formatif*. Il permet, mieux qu'un simple exposé faisant appel à la mémoire plus qu'à l'intelligence, de juger du savoir réel de l'élève, de sa mise en œuvre, donc de la maturité de l'étudiant. Cependant, il faut éviter de

« 7. Devant l'ampleur et l'urgence de l'œuvre à accomplir, les moyens hérités du passé, pour être insuffisants, ne font cependant pas défaut. Il faut certes reconnaître que les puissances colonisatrices ont souvent poursuivi leur intérêt, leur puissance ou leur gloire, et que leur départ a parfois laissé une situation économique vulnérable, liée par exemple au rendement d'une seule culture dont les cours sont soumis à de brusques et amples variations. Mais tout en reconnaissant les méfaits d'un certain colonialisme et de ses séquelles, il faut en même temps rendre hommage aux qualités et aux réalisations des colonisateurs qui, en tant de régions déshéritées, ont apporté leur science et leur technique et laissé des fruits heureux de leur présence. Si incomplètes qu'elles soient, les structures établies demeurent, qui ont fait reculer l'ignorance et la maladie, établi des communications bénéfiques et amélioré les conditions d'existence.

« 8. Cela dit et reconnu, il n'est que trop vrai que cet équipement est notoirement insuffisant pour affronter la dure réalité de l'économie moderne. Laisse à son seul jeu, son mécanisme entraîne le monde vers l'aggravation, et non l'atténuation, de la disparité des niveaux de vie : les peuples riches jouissent d'une croissance rapide, tandis que les pauvres se développent lentement. Le déséquilibre s'accroît : certains produisent en excédent des denrées alimentaires qui manquent cruellement à d'autres, et ces derniers voient leurs exportations rendues incertaines.

« 9. En même temps, les conflits sociaux se sont élargis aux dimensions du monde. La vive inquiétude qui s'est emparée des classes pauvres dans les pays en voie d'industrialisation gagne maintenant ceux dont l'économie est presque exclusivement agraire : les paysans prennent conscience, eux aussi, de leur MISÈRE [IMMERITEE (Léon XIII, RERUM NOVARUM)]. S'ajoute à cela le scandale des disparités criantes, non seulement dans la jouissance des biens, mais plus encore dans l'exercice du pouvoir. Cependant qu'une oligarchie jouit en certaines régions d'une civilisation raffinée, le reste de la population, pauvre et déshéritée, est privée de presque toute possibilité d'initiative personnelle et de responsabilité, et souvent même placée dans des conditions de vie et de travail indignes de la personne humaine » (GAUDIUM et SPES).

« 10. En outre, le heurt entre les civilisations traditionnelles et les nouveautés de la civilisation industrielle brise les structures qui ne s'adaptent pas aux conditions nouvelles. Leur cadre, parfois rigide, était l'indispensable appui de la vie personnelle et familiale, et les anciens y restent attachés, cependant que les jeunes s'en évadent, comme d'un obstacle inutile, pour se tourner avidement vers de nouvelles formes de vie sociale. Le conflit des générations s'aggrave ainsi d'un tragique dilemme : ou garder institutions et croyances ancestrales, mais renoncer au progrès ; ou s'ouvrir aux techniques et civilisations venues du dehors, mais rejeter avec les traditions du passé toute leur richesse humaine. En fait, les soutiens moraux, spirituels et religieux du passé fléchissent trop souvent, sans que l'insertion dans le monde nouveau soit pour autant assurée.

« 11. Dans ce désarroi, la tentation se fait plus violente qui risque d'entraîner vers les messianismes prometteurs, mais bâtisseurs d'illusions. Qui ne voit les dangers qui en résultent, de réactions populaires violentes, de troubles insurrectionnels et de glissement vers les idéologies totalitaires ? Telles sont les données du problème, dont la gravité n'échappe à personne. »

(Cité d'après l'édition de *La Pensée catholique*, Bruxelles, 1967).

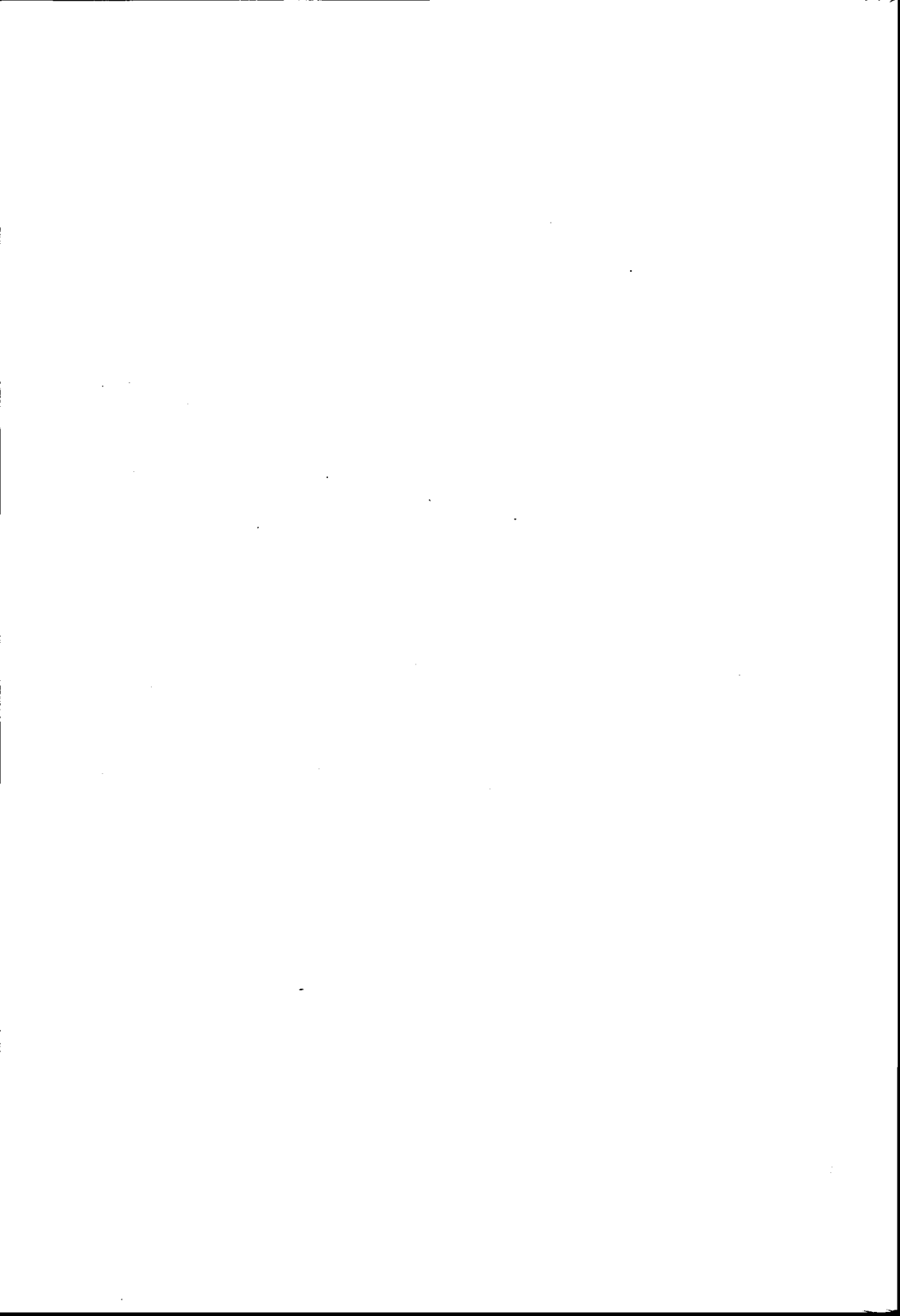
lui soumettre des textes trop longs, qui absorbent trop l'énergie du jeune homme ou de la jeune fille et le détournent de l'essentiel, qui est de *le faire raisonner*, à propos de ce document, sur le savoir acquis. Les spécialistes de l'évaluation, dans les classes inférieures tout au moins, ont l'habitude de diviser le texte en « tronçons » numérotés. Le questionnaire tient compte de ce classement pour l'analyse et l'interprétation du document. Ce procédé, heureux jusqu'à la troisième, ne semble pas à rejeter entièrement par la suite. De toute manière, il est souhaitable là encore de procéder *progressivement* : choisir d'abord des textes vus en classe, puis en soumettre de nouveaux ; prendre au début des documents courts, en accroître ensuite, dans des limites raisonnables, la longueur et la difficulté ; ne retenir les écrits polémiques, subjectifs, ou les comparaisons de textes contradictoires, que pour la fin de la seconde et la première. Surtout à partir d'une certaine difficulté, il n'est pas exclu d'autoriser les élèves à utiliser leurs cahiers et leurs manuels scolaires ⁽¹⁸⁾, en les prévenant que c'est leur méthode et leur jugement qui seront notés, non leur information, et qu'une simple transcription ou une paraphrase serait appréciée très sévèrement.

Dites-nous ce que vous en pensez.

Notre effort d'investigation a porté sur deux types de questions d'examens. Nous avons essayé d'en dégager les conditions, les limites, l'apport positif. Ils ont en commun, surtout les seconds, le souci de faire appel à l'utilisation intelligente du savoir. Ils montrent qu'aucune question ne peut être réussie sans qu'au préalable *un fructueux travail de formation* n'ait été accompli en classe et qu'à domicile nos enfants ne se soient imposé l'effort de *fixer dans la mémoire* le savoir indispensable. Nous n'avons d'autre ambition que d'attirer l'attention de nos confrères sur le problème et les méthodes de l'évaluation du travail scolaire, non par une contribution originale, mais en posant des questions et en énonçant des opinions, qui amorceront, espérons-le, dans les *Cahiers de Clio*, un débat que l'actualité impose aujourd'hui.

Jean DUGNOILLE.

(18) Voyez à ce sujet les *Cahiers pédagogiques*, n° 66, février 1967, pp. 143-144 et 144-146, les « recherches et expériences » de notre confrère Jean NATURSKI, qui nous paraissent mériter un sérieux examen.



CHRONIQUE MUSEE-ECOLE

UNE INITIATIVE INTERESSANTE :

LE MUSEE DE LA METALLURGIE A LIEGE.

La Société des Charbonnages, Hauts Fourneaux et Laminoirs de l'Espérance a installé, dans ses bâtiments de Liège, un petit musée privé.

Ce bel hommage rendu à une branche fondamentale de l'industrie est en grande partie l'œuvre de Mr J. Willem, ingénieur à la dite société et de son épouse. Depuis plus de vingt ans, ces deux pionniers recherchent, conservent et mettent en valeur des documents relatifs à l'industrie métallurgique et sidérurgique, dans l'ancienne principauté de Liège et dans toute la région wallonne. De très nombreuses pièces ont pu être réunies, fourneau, forges, *maka* ou martinets activés par les soufflets qui furent en usage jusqu'à la veille de la première guerre mondiale.

On y trouve aussi des gueuses (lingots de fonte de première fusion) ainsi que des objets finis tels que tiges et barres de fer. De nombreux documents iconographiques, des maquettes complètent cet ensemble. La Société de l'Espérance a d'ailleurs une longue expérience de la houille et du fer puisque les maîtres delle Barche, alias de l'Espérance à Seraing, reçurent dès 1623, l'autorisation d'exploiter les mines « delle Croix al barche ». Le musée offre une belle matérialisation de la révolution industrielle que constitua l'utilisation de l'énergie hydraulique. Cette énergie sera, plus tard, remplacée progressivement par la force de la vapeur.

Une excursion pédagogique peut aisément jumeler la visite du musée et des installations de la Société à Chertal. Cette double visite a le mérite de rendre très tangible l'évolution de cette branche de l'industrie depuis plusieurs siècles. Il ne s'indique pas d'abandonner ce domaine aux garçons. Certes, les filles paraissent moins intéressées, mais l'expérience montre qu'il n'en est rien. Les réactions de ces demoiselles, les questions posées ne sont jamais indifférentes et étonnent le personnel chargé d'assurer la visite.

Il est possible, par ce biais, d'établir des contacts avec d'autres cours : que ce soit la géographie, la morale, la physique, les sciences économiques, etc. On en profitera pour sensibiliser les élèves aux problèmes de l'actualité sociale et économique en situant ce cas particulier dans le cadre de l'évolution du bassin liégeois et de la Belgique.

Les problèmes de plein emploi, de reconversion, de nouveaux débouchés, d'intégration dans le Marché Commun, de la mobilité de la main-d'œuvre peuvent être évoqués de même que la liaison de la grosse industrie aux activités de la banque, etc. En réalité, les problèmes ne manquent pas.

On souhaiterait aussi la création d'autres musées de ce type. Nous manquons de vrais musées des techniques. Or les techniques se modifient rapidement; il y a donc intérêt à conserver les traces de leur évolution, les étapes de leur transformation. Certes, diverses tentatives ont été faites; la réussite du musée du Fourneau Saint-Michel dans la forêt de Saint-Hubert est un exemple. En Hainaut, Mesdemoiselles M. Bruwier et Chr. Piérard, tentent, avec d'autres, de sauver les bâtiments industriels du Grand Hornu (cfr M. BRUWIER, *Un ensemble monumental à sauver, un musée à créer : Les Ateliers et la Cité ouvrière du Grand Hornu* in *Bulletin du Crédit communal de Belgique*, janvier 1968, pp. 23-30). On espère pouvoir y installer des machines et objets du XIX^e siècle. Mais pourquoi ne verrait-on pas naître et s'organiser un musée de la verrerie à Charleroi ? Un musée de l'industrie textile serait aussi le bienvenu. Il ne doit pas être impossible de rassembler les machines. Si l'on attend, elles disparaîtront irrémédiablement. Le musée de la navigation d'Anvers est bien connu. Dans le secteur des activités primaires, que possédons-nous dans le domaine agricole ? Quelques pièces de folklore, heureusement conservées mais encore peu connues et insuffisamment exploitées. Dans nos campagnes, nombre de ces objets disparaissent ou s'entassent dans des greniers, dans des salles de vente. On oublie et leur nom et leur utilité.

Un gros travail serait à faire de ce côté. N'oublions pas que ces musées pourraient servir à tous les élèves, tant de l'enseignement secondaire général que technique et qu'ils seraient aussi très bien accueillis du public, à condition de l'y amener. Mais ceci est une autre histoire !!!

N.B. Les demandes de visite du musée sont à adresser à M. Willem, Espérance Longdoz, Liège.

P. BRIEGLER.

MEDAILLES ET PLAQUETTES ITALIENNES AU PALAIS DES BEAUX-ARTS DE BRUXELLES.

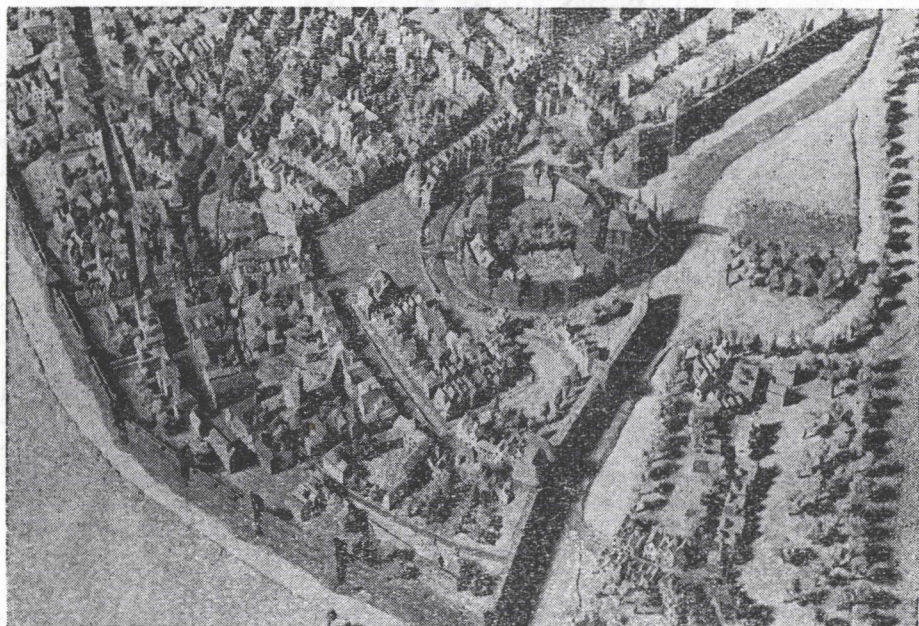
Dans le cadre de l'Accord culturel italo-belge, le Palais des Beaux-Arts de Bruxelles a accueilli une exposition assez rare par sa présentation, sa qualité et son contenu. Il est peu courant d'offrir au grand public des œuvres de ce type. La médaille coulée en bronze est une invention qui semble devoir être attribuée au peintre Antonio Pisano dit le Pisanello. Artiste au service des cours de l'Italie du Nord, il passa ensuite à celle d'Alphonse d'Aragon, roi de Naples. Ses réalisations atteignent une valeur exceptionnelle dès le début. Les médailles du Pisanello sont d'ailleurs intéressantes à plus d'un égard : qualité de la sculpture, équilibre de la composition des sujets, intensité psychologique des portraits. Une première collection d'une vingtaine de médailles de cet artiste nous introduit d'emblée dans le monde de la première Renaissance, celle du XV^e siècle italien. C'est tout d'abord une œuvre exceptionnelle et pourtant de circonstance : le portrait de Jean VIII Paléologue, empereur de Byzance, qui vint implorer le secours du pape Eugène IV pour lutter contre le péril turc.

Parmi les médailles des princes de la Renaissance, nous trouvons celles de Gian Francesco de Gonzague, Francesco Sforza, Lionello d'Este, Sigismond Malatesta et Alphonse d'Aragon et de Sicile. Matteo de Pasti, Gian Francesco Enzola, Sperandio, disciples de Pisanello ont réalisé de petits chefs-d'œuvre (portraits de Sigismond Malatesta, tyran de Rimini, Isota degli Atti, etc...). A partir du XVI^e siècle, les médailles et plaquettes sont plus plates, du point de vue relief, moins dépouillées dans la composition, et beaucoup plus confuses.

La présentation fort originale est due à Mr Giuliano Greci, architecte de la Surintendance des monuments de l'Aquila en Italie.

De grandes vitrines, à double face et en forme de médaillon, groupaient les œuvres des différents artistes (environ vingt documents par vitrine). La consultation en était grandement facilitée ; le visiteur n'éprouvait pas le sentiment pénible d'être frustré de la moitié de l'œuvre, car l'examen des deux faces des médailles et plaquettes était fort aisé et agréable. Mr Franco Panvini Rosati, du Musée national de Rome, avait préparé un catalogue qui aurait été certainement fort intéressant. Pour des raisons budgétaires, il n'a été publié qu'une très mince plaquette contenant une simple énumération des documents ainsi qu'une dizaine de photos.

P. BRIEGLER.



Détail du plan en relief d'Ath au XVI^e siècle établi par M René Sansen, d'après le plan sur la topographie urbaine à cette époque.

La photographie est prise du nord vers le sud. Au bas, le confluent des deux Dendres. Hors les murs, une partie du village de Brantegnies, face à la porte de Brantegnies. A l'intérieur des remparts, à gauche, le quartier des drapiers avec les « rasmes » établies par le comte de Hainaut; à droite de la place, le complexe castral avec le donjon (la tour de Burbant), la cour et la basse-cour; en haut du marché, la halle aux blés et aux viandes, au coin de la rue du Gadre, vestige de la première enceinte; à gauche de la place, la rue des Moulins aboutissant à une autre porte (disparue) de cette 1^{re} enceinte, dont il ne subsiste que le moulin domanial; à gauche de celui-ci, le couvent de Nazareth, tel que nous le montre une miniature du manuscrit d'Aremberg, de la Bibliothèque Nationale de Vienne; à droite de la place, le long des fossés du château, le marché aux toiles qui obtint de 1458 à 1548 le monopole de l'étape des toiles du Hainaut.

UN MUSEE A DECOUVRIR ET A ENCOURAGER :

le Musée d'Histoire et d'Archéologie d'Ath et de sa Région.

Ce musée est installé dans un bel immeuble, rue du Bouchain, à Ath. Il offre, malgré des lacunes inévitables qui seront comblées peu à peu, un panorama d'histoire, au sens complet du terme, de la ville et du Pays d'Ath. Ses « patrons », Monsieur SANSEN, président du Cercle archéologique d'Ath et Monsieur DUGNOILLE, archiviste de la Ville, s'y emploient activement et ne négligent aucune occasion favorable.

Le pays d'Ath, capitale du pays vert, une zone d'environ 8 à 10 kilomètres de rayon, est la région la plus orientale du Hainaut occidental.

Les documents présentés permettent de suivre la vie de cette sympathique région : objets gallo-romains accompagnant la reconstitution d'un four de potier du même type que celui de Blicquy, localité qui possède une des plus vastes nécropoles fouillées de la région.

Souhaitant être un musée didactique, dans la mesure où tout peut être l'objet d'étude, la première salle contient une vaste carte indiquant les communes du pays d'Ath, les routes et autres voies de communication. La visualisation des lieux est excellente et toujours indispensable. Nos conservateurs l'ont compris et d'ailleurs un sens pédagogique de grande classe anime tout le musée. Objets d'orfèvrerie, objets de folklore, meubles de belle qualité nous rappellent, en notre siècle d'uniformisation, que chaque ancien artisan était un producteur et un artiste. Les objets et documents rassemblés illustrent à merveille divers aspects de l'histoire de cette région et en facilitent la reconstitution.

Pour étudier la région athoise et ses monuments, le musée possède une série fort complète de photos de l'album de Croy conservé à la Bibliothèque de Vienne, et montrant les différents châteaux ou résidences importantes : Attre, Autreppe, Belœil, Cambron-Casteau, Chièvres, etc... A ces monuments s'ajoute une série importante de photos réalisées par Monsieur Sansen ou suscitées par ses conseils; car ici, c'est toujours Monsieur Sansen qui est l'âme du musée.

Nous le retrouverons encore, car il est un de ceux qui connaissent le mieux Ath et sa région.

Mais ce qui nous a paru le plus original dans ce musée, c'est la série de plans en relief réalisé par Monsieur Sansen et qui vise à retracer l'évolution de la cité de Baudouin IV, Ath ville-neuve. Nous reproduisons un extrait à la page 126. Monsieur Sansen s'est appuyé sur les plans de Deventer, sur celui des Invalides qui remonte à l'époque de Louis XIV, sur des photos aériennes et des renseignements fournis soit par les Archives (Monsieur Dugnoille est tout proche et fort attentif à ne rien laisser passer) ainsi que sur les apports de recherches topographiques urbaines.

On peut concevoir qu'il s'agit là d'une documentation didactique de tout premier ordre. On aimerait que ces plans soient réunis en une brochure, car toute la vie de la cité athoise y est mise en lumière.

Parmi les documents à classer parmi les arts décoratifs, retenons de très beaux meubles des écrivains athois, des orfèvreries, des appareils de mesure ainsi que de l'outillage relatif aux travaux du fer, du bois, de la dentelle, de l'impression d'indiennes, etc ...

Pour ceux qui souhaitent des renseignements, on a installé une salle de lecture dédiée à Léo Verriest, le savant archiviste d'Ath.

Nous nous en voudrions de ne pas citer encore une initiative qui, à notre connaissance, est, à l'heure actuelle, rare en Belgique. ⁽¹⁾

Pendant les week-ends et les vacances scolaires, des élèves (filles et garçons) des établissements d'enseignement secondaire ont accepté d'assurer bénévolement une permanence du musée et de guider les visiteurs.

On aimerait voir se multiplier des initiatives semblables afin de sensibiliser les jeunes au passé de leur région.

P. BRIEGLER.

(1) Une initiative semblable est encouragée au Musée archéologique d'Arion.

CHRONIQUE CINEMATOGRAPHIQUE

LA CHASSE AU LION A L'ARC.

France 1957-1965 - Distributeur : CINEVOG : 35 mm.

Réalisateur : JEAN ROUCH - Assistants : Damouré Zika et Ibrahima Dia.

Son : Idrissa Moiga et Moussa Hamidou - Montage : José Matarasso et Dov Hoenig.

Ce qui nous touche profondément dans ce film, ce sont ses vertus lyriques. On ne pourrait mieux le comparer, tant par la forme que par le fond, qu'à un récit biblique. « Les enfants, au nom de Dieu, écoutez. Ecoutez, l'histoire de vos pères, l'histoire de vos grands-pères, l'histoire des chasseurs de lion à l'arc... » L'œuvre s'organise comme une longue mélopée narrative dans laquelle toute action, tout être prennent d'eux-mêmes, un caractère religieux.

C'est bien sûr une révélation pour notre curiosité intellectuelle que ces rites de la chasse où magie, superstition prennent soudain, les couleurs d'une morale foncière.

Que ce qui précède ne fasse pas croire à une création esthétisante de la part de Jean Rouch. Son mérite aura été, au contraire, de filmer la réalité du plus près et le plus objectivement possible.

Tourné par le Comité du film ethnographique du Musée de l'Homme de Paris, ce film est avant tout un document, et l'histoire qui y est plus ou moins racontée, vaut essentiellement par sa relation des coutumes, des rites et des méthodes de chasse d'une peuplade africaine.

La chasse elle-même n'intervient que dans la deuxième partie du film et l'attention alors devient plus passionnée non pour la chasse elle-même, mais parce que l'on est tenté de prendre passionnément parti pour les lions contre les chasseurs dont les exploits consistent surtout à attendre qu'un de ces magnifiques animaux ait la patte prise dans un piège cruel.

Il n'empêche que le film de Jean Rouch est un témoignage de valeur dont tous les épisodes sont empreints d'une vérité que l'on ne trouve pas d'habitude dans les œuvres du même genre, un peu comme si tout cela avait été tourné sans qu'y intervienne l'homme blanc et sa vision du monde. En ce sens, il est une véritable initiation à la vie de ces peuples vivant à la frontière du Niger et du Mali.

ART RHENAN.

de M. GIBAUD.

Origine : française.

Version : originale - N.B.

Métrage : 35 mm. - 400 m. — 16 mm. - 160 m.

Durée : 15 minutes.

Genre : documentaire.

Distribution : Bifo Film, 33, Ch. de Haecht, Bruxelles 3.

THEME :

Dans les Vosges, Strasbourg aux vieilles maisons. Evocation des anciens artisans. Toutes premières gravures. Sculptures médiévales de la cathédrale de Strasbourg.

Remarquables bois sculptés; la légende de sainte Véronique. Bref historique de la peinture médiévale de la vallée rhénane; charme original et naïveté.

Evocations du temps : peste, guerres, famine. Image de Colmar où vivaient les maîtres de Mathias Grünewald. Gravures et peintures alsaciennes primitives de Martin Schöngauwer (XV^e siècle).

Paysages, châteaux, villages et villes d'Alsace où sont passés les gens atteints du « mal des ardents » s'en allant vers Issenheim (Abbaye des moines antonites) où se rend aussi Grünewald. Il y exécutera l'œuvre maîtresse de l'art germanique, avec des monstres hallucinants, mais aussi des Vierges et des Apôtres, des crucifixions poignantes, une éclatante Résurrection.

VALEUR :

Très belles images, bien prises, bien cadrées. Commentaire parfaitement adéquat, sobre et sans bavure. Musique bien adaptée; synchronisme parfait avec l'image, souvent prenante et pleine de grandeur. Intéressant de bout en bout.

BRANCHES :

Beaux-Arts. Histoire (subsidiairement). Peinture et Sculpture.

AUBUSSON.

de JEAN LODS.

Origine : France.

Version : originale - N.B.

Métrage : 35 mm - 450 m. — 16 mm - 180 m.

Durée : 17 minutes.

Distribution : Bifo Film, 33, Ch. de Haecht, Bruxelles.

THEME :

Bref historique de la tapisserie d'Aubusson et tendances actuelles, sous l'impulsion du peintre et dessinateur Lurçat.

CONTENU :

D'une verrière de cathédrale, nous passons à une tapisserie représentant l'Apocalypse, à Angers. Au 14^e siècle triomphe l'art sacré, au 15^e naît l'art profane. Pour faire ces tapisseries, il faut vingt-quatre teintures de laine, dont naissent des scènes de la vie seigneurale, cette dame à la licorne, ces animaux héraldiques où domine le lion.

Nous voyons Aubusson en plongée et l'atelier où travaillent hommes et femmes attentifs. Un vieil ouvrier enseigne son métier à une jeune fille. D'un groupe d'artisans, nous passons à des mains habiles glissant les laines entre les fils de la trame.

Sous un ciel nuageux, voici Jean Lurçat, le peintre lorrain, qui travaille non loin de ce piton du Lot dominé par un castel sarrasin en ruines. Derrière l'homme, un prestigieux paysage, des maisonnettes, l'entrée de l'atelier.

Des hommes œuvrent là entre de vieux murs dont l'un offre à Lurçat une surface énorme que recouvre un immense papier. C'est le carton sur lequel naît le motif de la tapisserie.

Lurçat, en ce moment, étudie une feuille, une branche, les stylise sur le papier en lignes nettes, rigoureuses, presque géométriques. Les couleurs sont simplement indiquées. Le crayon ne donne pas de perspective. Les volumes sont suggérés, sans plus.

Une chèvre vient déranger le peintre, mais il continue son dessin. La caméra le présente de profil, puis de dos, sans abandonner les arabesques qui se succèdent sous la main de l'artiste.

Celui-ci se repose en buvant du café, en caressant le velouté d'une laine, en regardant le paysage, en se promenant pour chercher l'inspiration entre les vieilles tours et les arbres altiers. La nuit, sous la lampe, entre les larges murs sombres, Lurçat cherche encore, dessine, peint, imagine des formes et marie des couleurs.

Des numéros et des lettres, correspondant aux couleurs des laines, remplacent les teintures posées sur les cartons d'essai : les mains adroites se bornent à choisir entre les dizaines de teintures. Hommes et femmes travaillent dans la joie à l'exécution d'une œuvre belle.

Sur la place du village, Lurçat parle aux artisans réunis, leur expose les règles de l'art qu'ils pratiquent aujourd'hui : la renaissance de la tapisserie est en jeu.

Les images nous montrent, pour finir, la rivière dans laquelle les ouvrières trempent les tapisseries qu'elles tordent et battent, et dont nous retrouvons en gros plan d'harmonieux dessins d'inspiration moderne.

Branches : enseignement culture générale, beaux-arts, enseign. technique.

Public : tous.

Remarque : le film est intéressant sous les deux aspects de la tapisserie : technique et artistique. La musique pastiche habilement les thèmes anciens. Les vues du peintre et des artisans au travail sont de premier ordre.

LA PETITE CUILLERE.

de CARLOS VILARDEBO.

Origine : France.

Version : sans commentaires - Couleurs.

Musique de Beethoven.

Métrage : 35 mm - 298 m - 16 mm - 119 m.

Durée : 11 minutes.

Distribution : Bifo Film, 33, Ch. de Haecht, Bruxelles.

Palme d'Or au Festival de Cannes 61.

THEME :

Analyse d'une petite cuillère égyptienne, conçue comme une statuette, formée d'une esclave étendue, tenant à bout de bras la cupule.

CONTENU :

Le long d'un mur, dans un musée, défilent un masque sculpté, malheureusement cassé, des visages de pierre légués par l'antiquité, des statues que le temps n'a pas épargnées, des statuettes préhistoriques, égyptiennes et chaldéennes.

Derrière une vitrine, une statuette gracile, allongée horizontalement, semble nager en portant devant elle un objet indiscernable.

Nous nous rapprochons et nous nous trouvons devant un front encadré de cheveux épais et noirs, sous lequel se dessinent des yeux bridés comme ceux des biches, un nez court, des lèvres souriantes un peu épaisses, et la statuette entière apparaît, voguant dans un océan de couleurs, les bras tendus portant une cupule.

Du corps rigidement étendu, nous revenons au visage qui se met à tourner lentement, aux mains supportant le disque à la concavité légère. La lumière joue lentement le long du corps, le long des jambes nues, et rien ne nous échappe de tant de jolie mise en gros plans.

C'est au tour des mains sous la cupule, du dos marqué d'un coup, du ventre au nombril profané par un méchant, à nous être amoureusement détaillés. Parfois, nous nous éloignons de la statuette, pour revenir à l'étrangeté du visage dont on ne sait plus, en fin de compte, s'il est plus souriant que grave.

Tout est étrange, en vérité, dans cette cuillère anthropomorphe : la chevelure divisée en sillons, la bouche aux grosses lèvres, les yeux en amande, inexpressifs et cependant profonds.

Et l'autre statuette portant, elle aussi, une cupule, qui nous est montrée avant le mot « fin », ne peut nous arracher à l'envoûtement de la première.

Branches : histoire de l'art, beaux-arts.

Publics : tous.

Remarque : Ce film bref, réalisé dans un musée de Paris, est d'un effet surprenant. C'est à la fois une fête de la couleur et un exploit de la technique cinématographique, après celui réalisé par le sculpteur égyptien qui, dans un bois dur, a taillé, il y a des millénaires, cette statuette rigide, grande comme une cuillère à café de nos jours.

COMBOURG, VISAGE DE PIERRE.

J. DE CASEMBROOT, 1948, 14 mm. - M.E.N. Net B.

Ce film est aussi bien un documentaire qu'un essai de mettre en images les textes de Chateaubriand. Le film débute par une description cinématographique qui se contente de doubler le texte dans lequel l'écrivain détaillait l'extérieur de la forteresse. Ce film pêche par une erreur d'esthétisme.

A ne pas employer ni pour montrer les images de Combourg ni pour expliquer l'œuvre de Chateaubriand.

LES DESASTRES DE LA GUERRE.

P. KAST -21 mm.

D'après les eaux-fortes de Goya.

Les auteurs ont su mettre en relief les atrocités commises par la soldatesque en pays conquis. La caméra, après avoir montré le cadre naturel et la vie populaire, s'attarde, en un contraste, sur les tortures, les viols, etc... P. Kast ne cherche pas à s'expliquer les circonstances historiques des eaux-fortes de Goya et termine sur le mot NADA (rien) écrit par un homme avant sa mort.

Le film reste beau et bouleversant. A montrer à partir de 16 ans.

IMAGES MEDIEVALES.

20 mm, 1949, grand prix de la couleur.

Evangéliques et livres d'heures, manuscrits et chansons de geste, romans et chroniques nous feraient faire de prodigieuses explorations culturelles... si l'on pouvait les aborder. Mais qui hormis quelques spécialistes, historiens, chartistes, archivistes, a véritablement accès à ces trésors ? Par un choix long, patient et très heureux, M. Novik nous donne une synthèse captivante et véridique de la vie quotidienne aux XIV^e et XV^e siècles dans toutes les classes de la société.

La réalisation de ce merveilleux film est un travail de miniaturiste. Ce court-métrage a été tourné à la bibliothèque nationale de Paris.

Je ne sais pas, hélas, si on peut l'obtenir en Belgique, mais cela serait un achat heureux de la part du service cinématographique du M.E.N.

Josette DEBACKER.

INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE

NOTES et glanures

HISTOIRE SOCIALE.

Lauro MARTINES, *The social World of the Florentine Humanists, 1390-1460*, Princeton, U.P., 1963.

A Florence, une position confortable ne s'acquiert qu'à condition d'être né dans une famille illustre, de posséder une fortune considérable, d'avoir contracté un beau mariage ou d'avoir parmi ses ancêtres de brillants politiciens. L'argent joue le rôle principal, une famille qui s'en démunir perd de son influence.

Les humanistes florentins se recrutent spécialement dans les milieux privilégiés de la société. Sur 45 personnes liées aux principaux humanistes florentins, 17 pratiquent le grand commerce et la banque, 8 sont des rentiers, le reste occupe des professions lucratives. En se fondant sur l'origine sociale, on constate que 36 d'entre eux appartiennent à la grande bourgeoisie ou à la noblesse, 3 viennent de familles riches, 6 seulement de la petite bourgeoisie. La force de l'humanisme fut la force même des classes dirigeantes. Il est vrai que l'A. définit l'humaniste comme « l'homme qui cultive la grammaire, la rhétorique, la poésie, l'histoire et la philosophie morale et qui considère l'Antiquité classique comme la base et le modèle de toute activité intellectuelle. » Il conviendrait donc de nuancer si on étend ses vues sur l'humanisme en général.

R.V.S.

L'histoire sociale, sources et méthodes,
Colloque de l'École normale supérieure de Saint-Cloud (15-16 mai 1965), Paris, PUF, 1967.

Parmi les nombreuses et substantielles contributions de ce premier colloque d'histoire sociale, épinglons quelques idées originales. Celle-ci, d'Ernest Labrousse : « Nous avons fait jusqu'ici l'histoire des Mouvements et nous n'avons par fait assez l'histoire des Résistances. L'accélération de

l'Histoire ne doit pas nous faire trop sous-estimer la lenteur de l'Histoire. La résistance de la mentalité en place est un des grands facteurs de l'Histoire lente. Elle bloque ou suspend les prises de conscience. Elle est la chance prodiguée des contre-révolutions ». Cette définition d'Albert Soboul : « Par structure sociale, entendons un ensemble organique de rapports et de cohérences, à la fois économiques, sociales et psychologiques, « que le temps use mal et véhicule très longuement » suivant l'expression de Fernand Braudel, et qu'il est nécessaire d'étudier non seulement d'un point de vue statique, mais peut-être plus encore dans sa dynamique. Il n'est de structure que globale, où tous les aspects qualitatifs et quantitatifs sont étroitement solidaires ». La constatation par René Martin que, du III^e siècle avant au II^e siècle après J.C., seul César est à Rome un écrivain aristocrate, le plus grand nombre appartient à la grande bourgeoisie terrienne, une minorité à la classe moyenne et à la petite bourgeoisie, quelques-uns à la classe servile : Andronicus, Térence, Phèdre. Il en déduit le « phénomène de l'iceberg » : seules émergent les couches supérieures violemment opposées à la masse servile mal définie parce qu'on ne différencie pas suffisamment les diverses catégories intermédiaires. De même, parler de la Romanité à travers Rome est artificiel. Cette remarque de Pierre Goubert sur le caractère précaire des témoignages juridiques, reprise à un document privé : « Ceci est le véritable partage (des biens de telle famille), celui qui est chez le notaire n'est que pour l'apparence ». Quelques perles dans une riche moisson.

R.V.S.

BRUHAT Jean, Esquisse d'une problématique, dans *Le Mouvement social*, n° 57, pp. 61-100, Paris, 1966.

L'anticléricalisme est lié aux périodes où l'Eglise a paru profondément soutenir la cause de la réaction : 1830, 1848, Commune, affaire Dreyfus. Il procède aussi de

la vision d'une Eglise liée lors de la Restauration aux riches possédants des campagnes comme des villes. Dans celles-ci, il subsiste des séquelles du XVIII^e siècle impie et de l'hostilité des sans-culottes envers l'Eglise. L'attitude existe dans le prolétariat avant que ne se développe l'influence des instituteurs laïques, elle ne sera que renforcée par l'œuvre des théoriciens socialistes, positivistes, anarchistes. La Libre-Pensée y jouera un rôle plus important que la Franc-Maçonnerie. L'emploi de religieuses pour encadrer la main-d'œuvre féminine dans certains lieux n'a pas arrangé les choses, ni les thèmes catholiques représentant le travail comme une expiation, la misère comme le résultat des péchés du monde, ou la recommandation d'extirper de son cœur les désirs matériels ou d'éloigner de soi toute espérance terrestre. Autant d'exemples que les classes dirigeantes ne donnaient pas toujours.

R.V.S.

LEFORT Claude, **Pour une sociologie de la démocratie**, dans *Annales*, t. 21, pp. 750-768, Paris, 1966.

« Le terme de démocratie est d'un emploi si difficile qu'il vaudrait presque mieux y renoncer » (Eric WEILX). Il est bon toutefois d'en définir les acceptions dans leur évolution historique. L'auteur s'efforce d'abord de délimiter le champ dans lequel il est possible de limiter le concept de démocratie de manière à en éliminer le caractère flou qui en masque la vérité. Il traite de la démocratie politique, de la démocratie économique, il en montre les leurres et les nuances. Il examine les niveaux de l'information et les ressorts de la personnalité conditionnés par le milieu culturel et le psychisme. Certains concepts commandent selon lui toute référence à la démocratie : communauté, égalité, autonomie, participation, mobilité sociale et autre, non-occultation, conflit-moteur de croissance. Cette approche peut inspirer de la prudence aux enseignants trop enclins à des généralisations hâtives du genre : « les Grecs nous ont transmis la démocratie ». Quels Grecs ? quelle démocratie ?

R.V.S.

DAVID CAUTE, **La Gauche en Europe depuis 1789**. L'univers des Connaissances, Hachette, Italie 1965, 255 p., traduit de l'anglais.

Cette collection internationale d'ouvrages illustrés s'adresse à l'ensemble du public, mais aussi aux étudiants des universités et aux spécialistes de disciplines particulières.

Qu'est-ce que la Gauche, comment se distingue-t-elle de la droite dans un contexte politique quelconque ? Utilisant les grands événements des années révolutionnaires en Europe depuis 1789, l'auteur compare les facteurs qui déterminent le cours des révolutions et leur succès final ou leur échec. Il dénonce quelques mythes et propose des conclusions intéressantes. Adroitement illustré, ce livre reste d'une lecture facile et peut servir aux professeurs comme ouvrage de référence ou de mise au point. Certains mots souvent utilisés mal à propos sont à nouveau expliqués : Liberté, optimisme, rationalisme, égalité, etc...

Certains chapitres sont à signaler : Nationalisme et internationalisme, patriotisme et antipatriotisme, classe sociale et condition sociale.

La gauche et les classes sociales, où l'auteur donne des explications, personnelles peut-être, mais à ne pas négliger si l'on veut se faire une opinion sur l'état de la gauche actuelle et sur les réactions de ceux qui sont ou qui se disent « à gauche ».

J.D.

TUDESQ André, **Les Grands notables de France (1840-1849)**, Paris, PUF, 1964.

Bel ouvrage d'ensemble basé sur les tribunaux du cens d'éligibilité fixé à 1.000 Fr en 1840. Il dresse le tableau général des classes dirigeantes, ce qui fait apparaître le caractère complexe des distinctions traditionnelles limitées aux bases économique-sociales : ainsi l'ancienne aristocratie se fond dans le nouveau milieu dirigeant qui l'absorbe. Le **Notable** est typique de cette époque de mutation où l'on passe d'une structure agraire à une société capitaliste fondée sur une économie industrielle, typique aussi d'une société où le pouvoir central de l'Etat est faible, où les liens de personne à personne sont encore étroits dans le cadre de villes à l'é-

chelle modeste, où les groupes sociaux sont encore suffisamment fractionnés pour que les maîtres puissent diriger directement sans user d'intermédiaires. On désigne par **Notable** l'homme d'une famille par opposition au **Parvenu**. Celui-ci se trouve par rapport au premier dans la même position que le bourgeois enrichi du XVIII^e siècle par rapport à l'aristocrate de naissance. Le **Parvenu** devient **Notable** avec le temps, notion essentielle pour qui est conservateur. L'homogénéité de la classe notable, la similitude de ses modes de penser, de ses sentiments, de ses comportements malgré les oppositions entre traditionalistes et libéraux apportent un aliment au problème de la conscience de classe et des rapports entre les classes.

R.V.S.

Adeline DAUMARD, *La bourgeoisie parisienne de 1815 à 1848*, Paris, thèse de Sorbonne, 1963, dans *Information historique*, t. 27, pp. 161-166, Paris, 1965.

Quatre facteurs permettent de distinguer le bourgeois : 1^o) la qualité ou le niveau dans la profession; 2^o) les ressources, évaluées selon la fortune; 3^o) le niveau de culture; 4^o) les niveaux et genres de vie.

A Paris, la bourgeoisie commence bas dans l'échelle sociale; elle monte aussi très haut. Elle englobe environ 15% de la population. Dans l'aristocratie financière qui prend la première place après la révolution de 1830, figurent les banquiers, les grands industriels, les grands négociants aux activités souvent confondues. Vient ensuite la haute bourgeoisie dont les représentants diffèrent des précédents en ce qu'ils ne possèdent pas de pouvoir de décision en matière économique et financière.

La bonne bourgeoisie a des attaches parisiennes plus marquées, elle se recrute parmi les professions libérales qui assument les responsabilités nécessaires à la marche de la société bourgeoise, ainsi que parmi les fonctionnaires sans fortune que le prestige de leurs fonctions sépare de la moyenne bourgeoisie.

Celle-ci est composée de boutiquiers, les employés de l'Etat, beaucoup de capacités. C'est là que se recrute la bourgeoisie de quartier.

Au plus bas échelon, la bourgeoisie populaire, besogneuse et sans argent, où se mêlent petits boutiquiers et petits artisans, employés aux salaires médiocres et petits rentiers. Elle touche par ses éléments les plus défavorisés aux cadres ouvriers, précédant les simples ouvriers, les manœuvres, les pauvres et les misérables.

Sur cette échelle, on assiste à un mouvement intense d'ascension sociale : la chance, la volonté, le courage, les capacités de toutes sortes sont les facteurs de ces réussites où le mariage joue un rôle certain par la dot et par la collaboration de l'épouse associée à la gestion du mari. Cette société se définit par le besoin de réussite, le souci de rester son maître ou d'avoir le sentiment de son autonomie.

« Les bourgeois de Paris étaient des hommes qui voulaient connaître, comprendre, choisir et dont toute la vie s'orientait autour de ces trois impératifs. Mais de tels objectifs exigent des qualités, entraînent des défauts qui, les uns et les autres, ne peuvent appartenir à la masse. Toute bourgeoisie est une sélection fondée sur la capacité; elle croit à la force de la raison et au progrès, mais sa puissance et sa prospérité ont pour rançon l'écrasement des faibles et la naissance d'une aristocratie qui dégénère quand elle rompt avec les traditions du milieu d'origine ».

R.V.S.

HOBBSAWM, *Labouring Men, studies in the History of Labour*, Londres, Weidenfeld and Nicolson, 1965.

Cette série d'essais repris de diverses revues de langue anglaise nous introduit dans le Monde du travail britannique de la période 1750-1950. L'accent est spécialement placé sur ce XIX^e siècle où se sont faites tant d'expériences sociales dont l'Angleterre eut, malheureusement, la primeur en raison de l'élan industriel qu'elle connut alors. Plusieurs idées fausses ou douteuses sont rectifiées concernant le **Luddisme**, mouvement ouvrier dont un des arguments est le bris des machines. Par ce procédé, les meneurs entendent créer un sens de la solidarité entre les travailleurs et entretenir l'esprit de grève alors qu'aucune organisation ouvrière n'existe encore. Le rôle des meetings et des manifestations de masse

est quant à lui d'entretenir l'esprit de lutte. Pour primitives et élémentaires qu'elles soient, ces méthodes sont essentielles avec une population ouvrière peu éduquée. A propos de l'affirmation que le mouvement **méthodiste** de Wesley a été un bon rempart contre la Révolution en Angleterre, il ne lui accorde pas plus de valeur que pourrait avoir l'influence du Bouddhisme sur les révolutions d'Asie. On trouvera d'intéressantes constatations touchant le travail itinérant, des tableaux statistiques relatifs au standard de vie du travailleur durant la période 1790-1850, la critique de certaines visions optimistes du sort des travailleurs, non sans humour d'ailleurs. De même pour le mouvement Fabien. Une lecture tonique pour qui désire secouer le cocotier.

R.V.S.

SOUBISE Louis, Le Marxisme après Marx. (1956-1965), Quatre marxistes dissidents français, Collection recherches économiques et sociales, Aubier Montaigne, Paris 1967, 347 p.

4 auteurs sont étudiés : Kostas Axelos, François Châtelet, Pierre Fougeyrollas et Henri Lefebvre. Les textes analysés expriment un certain nombre de questions : les rapports, l'aliénation et son concept, la philosophie de l'histoire, le sujet de l'histoire, la théorie de la conscience, etc... Livre extrêmement passionnant et enrichissant, mais qui relève plus d'une analyse philosophique que de l'histoire, et c'est pourquoi nous nous permettrons de le signaler seulement à l'attention des professeurs.

J. D.

COORNAERT Emile, Les Compagnonnages, Les Editions ouvrières, Paris, 1966, 436 p., 39 FF.

Cet ouvrage tente de faire le point sur l'ensemble des problèmes posés par les Compagnonnages. L'évolution des sociétés de compagnons de la fin du Moyen Age jusqu'à nos jours, leur organisation : groupement en Devoirs, rites et usages, leurs rapports avec les pouvoirs et leur action sur le milieu social : telles sont les 3 parties de cet ouvrage très clair et très documenté. La synthèse est difficile à faire car les ar-

chives du « Devoir » sont très fragmentaires, aussi M. Coornaert a-t-il recueilli des témoignages de compagnons attachés à la tradition, il a été convaincu de ne jamais pénétrer à fond l'« âme » des compagnons.

L'auteur a renoncé à débrouiller les légendes des fondateurs. Il retient seulement qu'à la fin du XV^e siècle apparaissent ouvertement des groupes fraternels qui s'intitulent « Devoirs » d'un mot qui implique l'idée d'obligations communes acceptées au sein d'une société hiérarchisée. Ils ont dans toutes les villes de France des « étapes » afin d'acquérir une formation professionnelle, une maison où ils trouvent l'accueil des Anciens, l'assistance, un foyer et un siège de réunions périodiques. Mêlés à de nombreux conflits du travail, capables souvent de tenir tout le marché de l'embauche, les Devoirs sont souvent l'objet de l'animosité des Maîtres des corporations. Ils sont suspects aux deux pouvoirs civil et religieux.

L'Eglise s'est émue d'une certaine parodie de ses formules liturgiques dans les rites de l'initiation. Les pouvoirs civils, en raison du secret, ont multiplié contre eux les ordonnances proclamant leur caractère illégitime... Cependant ils survécurent au XVII^e siècle, à la Révolution de 1789, à l'Empire. Mais c'est sous la monarchie de Juillet de 1830, en France et grâce aux écrivains romantiques que les « Devoirs » connurent au XIX^e siècle, leur apogée, et le compagnonnage, d'après M. Coornaert prit la physionomie d'un grand mouvement pour l'ascension du monde ouvrier. Il est aussi évident, dit-il, qu'il ne faut pas attribuer une « doctrine » aux compagnons, ils ont affirmé que leur idéal était d'élever une élite ouvrière au-dessus du « commun », de répandre l'instruction professionnelle, l'entraide, la moralisation du monde des travailleurs manuels.

M. Coornaert termine son très beau livre par deux questions : Dans quelle mesure l'exemple des « Devoirs » et leur idéal agit-il et agira-t-il sur les masses conquises par les organisations syndicales, et les générations nouvelles pourront-elles et voudront-elles maintenir cette idée de défi pacifique à la société qu'est leur existence même de milieux clos ? »

Environ 100 pages de textes originaux et des photos accompagnent et illustrent cet ouvrage.

J. D.

DUBUC Alfred, *Les classes sociales au Canada*, dans *Annales*, t. 22, pp. 829-844, Paris, Colin, 1967.

En ce que concerne les étapes du développement, les mouvements de longue durée des prix et des taux d'intérêts ont une grande signification pour l'histoire sociale : ils ont de profondes répercussions sur le revenu réel, le comportement social, la pathologie sociale. Au Canada, les constatations ne diffèrent pas sensiblement de l'Europe : dès son accession au pouvoir, la bourgeoisie perd son caractère révolutionnaire, elle devient conservatrice.

La noblesse canadienne et l'église catholique servent de frein aux aspirations de la bourgeoisie des marchands lors des revendications américaines. Les seigneurs, associés à l'administration, méprisent les activités économiques. Or une classe sociale qui ne peut appuyer son prestige sur une activité économique est incapable de se renouveler et disparaît peu à peu. Le caractère politique des faveurs accordées aux catholiques français du Canada, facteurs de soumission à l'autorité, est confirmé par le refus des mêmes droits aux Irlandais et aux Anglais eux-mêmes.

Pour des raisons d'intérêt économique et en raison de leur appartenance ethnique, les grands marchands bourgeois sont impérialistes et britanniques. Ils se conçoivent de plus en plus comme tels dans la mesure où leurs principales activités sont liées à l'existence du premier empire britannique. Soumis à ces valeurs, les marchands franco-canadiens s'y conforment en devenant protestants et en adoptant la langue anglaise (cfr phénomène de francisation en Flandre au Moyen Age). Petits marchands, notaires, avocats, médecins s'instituèrent les protecteurs et les leaders des forces populaires, farouchement anti-cléricaux. La politique d'anglicisation par immigration et implantation massive fit faillite dans le domaine de la lutte de classes, car une solidarité se développa vite, par-delà les barrières ethniques entre ceux qui étaient également éloignés des avantages économiques et des droits politiques.

R.V.S.

PELLETIER Antoine, *Le Comte de Casteja*, dans *Revue du Nord*, XLVIII, 189, avril-juin 1966, pp. 155-184.

Le comte de Casteja est surtout connu comme un des seigneurs picards qui a em-

ployé Gracchus Babeuf. L'auteur annonce une thèse sur les relations de Babeuf avec notre personnage. Dans cette étude-ci, il envisage le rôle du personnage comme soldat français et il étudie ses attaches matérielles ou familiales dans le pays de Liège et dans les Pays-Bas autrichiens.

Les ancêtres paternels de Casteja appartiennent presque tous à la petite noblesse d'épée. Ils sont de condition modeste et ont besoin des pensions du Roi. Sa mère appartient à une famille beaucoup plus riche (Les Jacquier de Rosée) mais aussi plus active sur le plan économique.

Ces nobles ne négligent ni les activités industrielles (forges, travail du cuivre...) ni les ressources foncières. La carrière militaire de Casteja est un bel exemple de l'ascension progressive d'un officier de la petite noblesse sous l'Ancien Régime. Il finira comme maréchal de camp; mais après avoir connu de grosses difficultés financières pour accéder jusqu'à ce grade. Comme ses ancêtres, les pensions du Roi lui seront nécessaires. La gestion des biens belges de Casteja est très intéressante. L'essentiel est constitué de rentes actives et passives. Les dettes semblent l'emporter. Quant aux biens fonciers, ils sont très réduits.

La seule terre que Casteja fait administrer est la seigneurie de Vaux. On dispose de beaucoup de documents d'archives sur cette gestion. La rentabilité ne fut pas très élevée. C'est un notaire, receveur, agent d'affaires et maître de forges, Maximilien-François Amand (puis son fils), qui est l'homme de confiance de Casteja. Les lettres d'Amand à ce dernier apportent des renseignements sur la gestion du domaine, sur certains aspects de la vie industrielle du Namurois au XVIII^e siècle ou encore sur les révolutions brabançonne et liégeoise. L'auteur cite plusieurs extraits de ces lettres.

On lira ces pages avec beaucoup de profit parce qu'elles nous renseignent sur les activités et les relations de certaines couches de noblesse française et belge à la fin du XVIII^e siècle. Les professeurs d'histoire y trouveront de beaux textes pour leurs cours. Cet article de la *Revue du Nord*, comme c'est souvent le cas, intéressera autant les historiens belges que français.

J.-P. D.

PALM Albert, L'engagement politique d'un musicien hennuyer, dans *Revue du Nord*, XLVIII, 184, avril-juin 1966, pp. 201-214.

Cet article retrace la carrière politique du musicien J.-J. de Momigny (1762-1842). Comme on le voit, le personnage a traversé trois révolutions, l'Empire de Napoléon, la Restauration et la Monarchie de Juillet. Momigny est un monarchiste légitimiste, et il est intéressant de voir ses réactions face aux différents régimes. Hostile à la Convention, il participe au soulèvement de Lyon en 1793 et y joue un rôle important. Sous l'Empire, comme beaucoup de royalistes, il finit par se rallier à Napoléon. Mais c'est sous le régime de la Restauration que ses chants politiques de louanges à la Monarchie se font de plus en plus nombreux; dans le même temps, il publie de nombreux écrits politiques à la gloire du régime. Pour lui, la monarchie assure l'ordre qui doit toujours régner sous l'autorité d'un seul homme : Dieu dans l'Univers, le Roi dans l'Etat et le père dans la famille. Il attaque violemment le régime représentatif, la souveraineté nationale, la liberté de la presse et les principes de la Révolution Française. Après une période d'hostilité, il se ralliera à Louis-Philippe et trouvera pour ce régime des justifications légitimistes.

L'article est intéressant pour les professeurs d'histoire, car il cite de nombreux extraits des écrits politiques de Momigny. On peut facilement en tirer les idées fondamentales des monarchistes légitimistes à l'époque de la Restauration.

J.-P. D.

MANTRAN Robert, La vie quotidienne à Constantinople au temps de Soliman le Magnifique et de ses successeurs (XVI^e et XVII^e siècles), Ed. Hachette, Paris, 1965, in 8°.

Le 29 mai 1453, les troupes victorieuses de Mehemed II entrent dans Constantinople. Le 1^{er} juin, le sultan et les chefs militaires et religieux de sa suite accomplissent les rites de la grande prière du vendredi dans la plus belle église grecque : Sainte-Sophie. La ville est proclamée capi-

tales politique de l'empire ottoman; elle devient donc le siège du sultanat et de l'administration centrale; elle le restera jusqu'à la proclamation de la république lors de la révolution organisée par Kemal Ataturk. La cité accueille aussi le siège du califat et le conservera jusqu'en 1924; le sultan est donc le calife et le commandeur des croyants. Centre religieux et politique, Constantinople est aussi centre économique et commercial. Ville cosmopolite par la nature de sa population, elle comprend trois régions : **Stamboul**, la ville turque, la capitale réelle, **Galata et Pera**, la ville des Infidèles comprenant le port « franc », c'est-à-dire port européen de l'autre côté de la Corne d'Or et **Uskudar**, la Scutari d'Asie, tête de pont sur la rive asiatique du Bosphore. La population y est fort variée. Bien que l'élément turc soit majoritaire, on y trouve des Grecs, des Arméniens, des Juifs etc... Les minoritaires, c'est-à-dire les sujets ottomans non musulmans, payant un impôt de capitation et dépendant de la juridiction du chef de la communauté religieuse dont ils font partie, sont souvent groupés autour d'une église ou d'une synagogue de quartier. Le groupement par religion ou par race donne aux minoritaires un sentiment de cohésion et de sécurité, mais permet aussi aux Turcs de contrôler et de surveiller aisément ces groupes.

Ces minorités gardent d'ailleurs une grande originalité due à l'attitude relativement tolérante des Turcs. Ecartés des postes officiels, civils et militaires, les minoritaires constituent un groupe original dans la population stambouliote. Le XVI^e siècle, l'époque des grands sultans et notamment de Soliman le Magnifique est l'âge d'or de l'empire ottoman; l'empire est au faite de sa puissance, la supériorité se manifeste dans les domaines de la politique et de la vie économique et artistique (c'est l'époque des grandes constructions de mosquées : mosquée de Bayézid II, de Sélim II, de Sélim 1^{er}, la Süleymaniye etc.). Après la défaite de Lépante en 1571 commence le recul puis la décadence progressive de l'état ottoman qui ne disparaîtra qu'au XX^e siècle.

Les révoltes se font plus nombreuses, les mouvements sociaux surgissent dans la cité, les sultans sont souvent incapables, les structures se figent, la concussion et le favoritisme s'installent partout. A la fin du XVII^e siècle, Russes et Autrichiens osent affronter le colosse.

L'ouvrage bien qu'assez superficiel reste fort agréable à lire et foisonne de détails pittoresques sur les Stambouliotes et les minoritaires. Essentiellement descriptif. L'A. nous présente la vie de la plus grande cité du Proche-Orient dont la fascination s'est exercée à travers les âges sur tous les Occidentaux.

P.B.

HISTOIRE CULTURELLE.

STONE Lawrence, *The educational revolution in England, 1560-1640*, dans *Past and Present*, n° 28, pp. 41-80, Londres 1964.

Un aspect peu connu du contexte révolutionnaire anglais du XVII^e siècle est la scolarisation supérieure de la jeunesse anglaise à cette époque. Vers 1630, elle atteint 2,5 de la classe d'âge masculine, chiffre qu'on ne retrouvera que vers 1920. Les mobiles : le snobisme humaniste des nobles, les prétentions intellectuelles des nouveaux riches, les préoccupations religieuses du clergé, la multiplication des bourses pour les milieux modestes. Seuls les vrais indigents sont écartés. Les milieux dirigeants sont convaincus qu'une culture classique est le meilleur moyen d'inculquer aux enfants doués, mais pauvres, le sens et le respect de l'ordre établi. Ils mettent en corrélation classe ignorante et classe inquiétante. Cette révolution scolaire pourrait avoir eu une influence sur la révolution politique, encore que les écoles alimentent indifféremment tous les partis.

R.V.S.

BURGUIERE André, *Société et culture à Reims à la fin du XVIII^e siècle : la diffusion des « Lumières » analysée à travers les cahiers de doléances*, dans *Annales*, t. 22, pp. 303-339, Paris, 1967.

Dans cette ville de province où l'influence de Paris arrive filtrée, la société des lumières ne descend guère plus bas que la bourgeoisie des professions libérales et des offices. Dans les classes inférieures, la lit-

térature continue à diffuser les thèmes traditionnels du magique et du merveilleux sans contact avec le milieu des notables.

L'analyse des *Cahiers de doléances*, malgré leurs limites; notamment la faible part accordée à ceux qui ne s'inscrivent pas dans les Ordres, fournit quelques données précieuses sur les mentalités :

- 1° la maturité du prolétariat où se discerne une certaine conscience de classe.
- 2° trois groupes de structures mentales apparaissent au niveau supérieur; un modèle éclairé; un modèle intermédiaire où cohabitent archaïsme et indices éclairés; dans le bas la domination des indices archaïques semble exclure l'influence des Lumières.
- 3° Si le vocabulaire utilisé est souvent identique, sa signification dans le contexte est souvent contradictoire.
- 4° Le niveau culturel n'est pas corrélatif au contenu idéologique. Le vocabulaire des Lumières étant plus répandu que ses concepts, sa terminologie couvre donc des contenus différents dont il importe de se méfier.

R.V.S.

Jean ORIEUX, *Voltaire ou la royauté de l'esprit*, Paris, Flammarion, 1966.

Pour qui aime picorer des notations pittoresques, des citations typiques, des anecdotes frappantes, cet ouvrage sera d'une lecture agréable. Il détaille la vie de Voltaire depuis son plus jeune âge jusqu'à sa mort, en insistant sur ce que son comportement a d'antinomique avec la société de son temps.

Peu est dit de son œuvre philosophique ou littéraire, sinon à travers ses démêlés avec les imprimeurs, les gens de théâtre et la police. Une bibliographie en tête de laquelle figure le nom de Pierre GAXOTTE situe le ton général de cette publication à l'usage d'une certaine public. L'édition est élégante.

R.V.S.

BAKKAN David, *Freud et la tradition mystique juive*, Paris, 1964.

Dans le compte rendu qu'il fait de cet ouvrage dans les *Annales*, t. 22, p. 656, Paris, 1967, Alain BESANCON invite les psychanalystes à chercher comment la *psyché* individuelle est façonnée par l'*ethos* religieux, comment celui-ci se transmet à un niveau sous-conscient, de parents à enfants, indépendamment de la pratique religieuse, voire à travers plusieurs générations d'athéisme affirmé. Ainsi s'éclairera le phénomène observé par l'historien, qu'un instituteur français de tradition laïque peut se comporter comme un janséniste, un bolchevik, comme l'archiprêtre Avvakum, chef des vieux-orthodoxes, et qu'il arrive à un savant positiviste comme Freud de se souvenir, en écrivant, du *Zohar* juif qu'il n'a jamais lu.

R.V.S.

E. MAMER, *Machiavel*, coll. « Les Grands Penseurs », Paris, PUF, 1961.

Dans son *Rapport sur les choses de France*, en 1510, Machiavel note les raisons qui ont amené le seigneur de l'Île-de-France à la royauté héréditaire. Sur le plan juridique, la succession a été réglée de manière heureuse et particulière. Sur le plan psychologique, les nobles se sentent solidaires de la prospérité du royaume. Ils se prêtent de moins en moins aux intrigues extérieures. Cette prospérité n'est possible que grâce à une active bourgeoisie qui s'affirme dans une France généreuse où il y a peu de numéraire, mais abondance de marchandises. L'armée est constituée surtout de nobles, quant à la *piétaille* elle est composée de mercenaires suisses (époque de Louis XII).

R.V.S.

LOUIS NAPOLEON

TUDESCQ André-Jean, *L'élection présidentielle de Louis-Napoléon, le 10 décembre 1848*, Paris, Armand Colin, 1965, in-12°, collection Les Faits - La Presse - l'Opinion.

Le 29^e volume de la collection Kiosque Faits-Press-Opinion analyse les élections du 10 décembre 1848. Cette première élection au S.U. direct est le fait d'électeurs essentiellement ruraux et le plus souvent illettrés. La presse a d'ailleurs une influence assez peu sensible dans les campagnes. De très nombreux extraits de périodiques de Paris (40) et de province (86), des caricatures éclairent la situation, sans oublier le point de la légende napoléonienne soigneusement entretenue par la monarchie de juillet qui espérait orienter, à son profit, le courant populaire patriotique.

Trois cartes complètent cet ouvrage : l'une des suffrages recueillis par Cavaignac, l'autre par Louis-Napoléon Bonaparte. La troisième carte établit un tableau de la presse de la province, face à la candidature de Louis-Napoléon.

P.B.

MENAGER Bernard, *Une victoire de l'opposition à Lille au lendemain du coup d'Etat du 2 décembre 1851 : l'élection de Pierre Legrand au Corps Législatif*, dans *Revue du Nord*, XLVIII, 184, avril-juin 1966, pp. 215-224.

Aux élections législatives de 1852, huit candidats de l'opposition furent élus au Corps Législatif. Pierre Legrand est un de ces élus. L'article de Mr Ménager démonte tous les éléments qui ont permis cette élection : contestation de la valeur du candidat officiel, hostilité des catholiques à ce candidat, respectabilité et modération du libéral Pierre Legrand, soutien de sa campagne par le journal « L'Echo du Nord », appui des voix ouvrières, apport des légitimistes au second tour. Cet article traduit bien l'atmosphère politique de l'époque, montre les difficultés ou les limites de l'opposition face au candidat officiel et met en évidence les différences politiques entre les milieux urbains et ruraux.

C'est une bonne évocation de la vie d'une circonscription électorale française au début du régime de Louis-Napoléon.

J.-P. D.

ALLEMAGNE.

BADIA Gilbert, L'historiographie allemande depuis la guerre. L'Allemagne de 1918-1945, dans Annales, t. 22, pp. 449-462, Paris, 1967.

Après le traumatisme de la défaite, l'historiographie allemande subit de manière très nette, l'influence des mouvements d'opinions en fournissant des réponses aux questions que se posent les nouvelles générations, ou des arguments aux options politiques : ainsi si les facteurs économiques sont invoqués fréquemment à l'Est, ils ne le sont guère à l'Ouest. Le matérialisme historique est ignoré dans cette région où on a trop tendance à rejeter sur Hitler et les S.S. des actes et des initiatives auxquels bien d'autres milieux ne sont pas étrangers. L'histoire se libère mal de son contexte politique. Comme nous l'avons déjà souligné, quasiment rien n'a été écrit à l'Ouest sur la résistance à Hitler, sauf sur l'attentat bourgeois du 20 juillet 1944. On constate actuellement une recrudescence d'études sur le facteur qui a contribué au succès du nazisme y compris la psychanalyse.

R.V.S.

DROZ Jacques, Le romantisme allemand et l'Etat. Résistance et collaboration dans l'Allemagne napoléonienne, Paris, Payot, 1966.

Selon les romantiques allemands, l'Etat n'est pas le fruit d'une organisation rationnelle, mais le résultat d'une évolution historique aboutissant à une société naturellement hiérarchisée sous l'autorité d'un même chef et d'une même religion. Le romantisme politique débouche ainsi sur un nationalisme conservateur, typique de l'Allemagne depuis lors. Contrairement à l'opinion reçue, ce nationalisme n'est pas né en Prusse, mais en Autriche, centre de la lutte anti-napoléonienne. Les libéraux allemands se laissent emporter par leur haine envers Napoléon oppresseur de l'Allemagne et fossoyeur de la Révolution. Il n'est pas possible de lier les deux notions de libéralisme et de nationalisme entre 1800 et 1815. Les classes supérieures s'opposèrent aux réformes les plus audacieuses et les vidèrent de leurs substance. Le Clergé, l'aristocratie, une partie de la bourgeoisie,

aidés par le courant romantique d'origine mystique sont responsables de la politique de Metternich, politiquement archaïque et socialement réactionnaire.

R.V.S.

KUCZYNSKI J., Die Geschichte der Lage der Arbeiter in Deutschland (1789-1963), nouvelle édition revue et augmentée, Berlin, 1961-1963.

Vaste recueil de tous les éléments chiffrables de la vie ouvrière allemande : taux de chômage, coût de la vie, productivité, accidents, grèves, salaires, etc. Ceci permet de préciser les trois grandes phases du capitalisme au XIX^e siècle :

1^o) exploitation extensive avant 1860, avec baisse du salaire réel, allongement de la journée de travail, 2^o) exploitation intensive jusqu'en 1900, avec hausse dégressive des salaires, réduction de la durée du travail, mais développement de la productivité et du rythme de travail, 3^o, de 1900 à 1914, stabilisation sous le régime des monopoles.

R.V.S.

AYCOBERRY Pierre, Le corps des officiers allemands de l'Empire au Nazisme, dans Annales, t. 22, pp. 370-384, Paris, 1967.

Jusqu'au XX^e siècle, la noblesse ancienne de la Vieille Prusse a joué un rôle éminent mais non prédominant. Dès la fin du XX^e siècle, la vieille noblesse ne se confondait plus avec les propriétaires des grands domaines à concurrence de deux tiers entre les mains des roturiers. Le jeune Junker n'est plus que rarement un fils de hobereau pauvre, amené au service du roi par la misère autant que par la fidélité ; c'était plutôt un fils de capitaliste. Le nombre de fils de négociants, industriels, professions libérales croît dans les écoles d'armes. Ils trouvent dans le cadre des officiers l'occasion de mener une vie aristocratique. Dans les Etats du Sud, cette démocratisation est plus forte. L'esprit de l'armée reste le même. Le haut Etat-Major est Prussien en majorité. C'est un Etat dans l'Etat.

Après la guerre 1914-1918, les officiers du cadre furent licenciés avec les réserves.

vistes, à l'exception des membres de l'Etat-Major que leurs origines aristocratiques désignaient cependant mal pour encadrer une armée républicaine.

La formation des corps francs luttant contre le bolchevisme résulte de la mise en disponibilité des officiers issus des milieux petits bourgeois sans ressources. Passé cette période de lutte, on les retrouve dans l'armée brune des S.A. L'esprit de la Reichwehr est réactionnaire, les officiers se recrutent en vase clos, et le nombre de jeunes nobles y croît. Les conditions de formation sont dures. C'est un monde fermé, volontairement ignorant de la politique, qui prend soudain conscience de la crise au moment du nazisme et de l'arrivée de couches nouvelles. Hitler a l'astuce de ménager l'armée en lui rendant les prérogatives de l'Empire : Röhm est éliminé. Jeu de dupes, car l'ancien noyau est noyé par l'afflux des nouveaux cadres formés par les nazis.

Ce cadre ancien périt de n'avoir su regarder l'histoire en face.

R.V.S.

BLOCH Charles, *La nuit des Longs couteaux, 30 juin 1934, Hitler présenté par les siens*, Julliard, collection Archives, Paris, 1967, 254p. 6 FF.

Un autre volume de cette excellente collection « Archives » qui nous retrace cette fois les causes du 30 juin 1934 et les conséquences pour l'Allemagne et pour le parti national-socialiste.

Le travail des historiens n'a pas été facile, car il est évident que la plupart des documents confidentiels ont été brûlés. Beaucoup de décisions ont été prises sans procès-verbaux. Il reste donc les déclarations officielles, les articles de presse et des témoignages.

Malgré son désir, il est certain que l'auteur ne peut pas tout éclaircir.

Il semble intéressant de souligner qu'à travers les documents, les vainqueurs de la « nuit des longs couteaux » ont été à long terme, les industriels, les banquiers et les S.S. Jusqu'à l'effondrement de 1945, la grande bourgeoisie et les S.S. seront les maîtres du 3^{ème} Reich. Les vaincus seront toujours d'après les documents et les témoignages recueillis par l'auteur, les classes moyennes et la petite bourgeoisie, outre le prolétariat déjà écrasé en 1933.

Petit ouvrage extrêmement précieux pour tous ceux qui s'intéressent à l'histoire contemporaine et spécialement à la période après la guerre 1914-18. Les professeurs y trouveront d'ailleurs de nombreux textes.

J.D.

ETATS-UNIS.

ALDEN John Richard, *La Guerre d'Indépendance*, Paris, 1965, éd. Seghers, coll. Vents d'Ouest, in 12°.

La Collection « Vents d'Ouest » publiée par les soins de la dynamique maison d'Editions Seghers a pour but d'initier les Européens aux problèmes des U.S.A. La Collection comprend une série de volumes abordant tous les sujets : histoire, institutions, aspects littéraires etc.

Le volume n° 12 retrace la révolte des colonies anglaises de l'Amérique du Nord contre la métropole de 1775 à 1783. Cette révolte deviendra rapidement guerre d'indépendance et de libération et aboutira à la proclamation de celle-ci. L'A. s'est attaché tout spécialement à retracer les opérations militaires de cette lutte. Notons que les cartes sont intéressantes pour ceux que la stratégie intéresse. Les colonies anglaises révoltées contre le pays le plus puissant en 1763 ont réussi cependant à remporter une victoire due notamment à l'absence de cohésion de l'Europe et à l'absence d'aide européenne à l'Angleterre.

Les colonies se sont aussi distinguées de la totalité du monde en se constituant en fédération républicaine à base démocratique.

Base de l'état moderne des U.S.A. il est normal de voir traiter cette guerre avec autant de soin.

P.B.

POTTER David, *Les fils de l'abondance*, dans *Vent d'Ouest*, Paris, Seghers, 1966.

Qu'un historien s'efforce de dégager le caractère national américain en recourant délibérément à la démarche des sciences du comportement, voici de toute façon un livre neuf !

Que ce chercheur procède franchement à son autocritique et admette que « l'Histoire a construit ses récits sur un extra-

ordinaire mélange de prémisses inexpri-mées, d'hypothèses non vérifiées et de notions hétéroclites sur la nature de l'homme, le fonctionnement des sociétés et les causes de l'évolution historique », cela nous vaut cent pages riches en considérations méthodo-logiques.

Que l'Auteur soit américain et pousse sa volonté jusqu'à vouloir mesurer, dans un esprit de lucidité, le comportement de ses compatriotes, voilà un livre passionnant !

Qu'au surcroît le Dr POTTER dispose d'une formation économique qui lui per-mette d'analyser le caractère américain au-tour de la notion d'ABONDANCE, en déter-minant ainsi le coût social et politique de l'American way of life, le résultat en est un ouvrage indispensable à la compréhension de l'histoire des U.S.A.

J. L.-P.

HISTOIRE ECONOMIQUE.

VAN DER WEE Herman, *The Growth of the Antwerp market and the European Economy*, 3 vol., Louvain, Recueil de tra-vaux d'histoire et de philologie de l'Uni-versité de Louvain, 1963.

Belle étude fondée sur de nombreux cal-culs statistiques, emportant la conviction. Quelques constatations à retenir pour le pro-fesseur d'histoire. Quoique quatrième ville du Brabant, Anvers connaît dès la fin du XIV^e siècle une croissance économique in-dubitable. Le Brabant constitue d'ailleurs un fait exceptionnel parmi les Pays-Bas où les tendances sont plutôt dépressives, moins toutefois que dans les pays voisins. Après 1433 les prix s'orientent à la baisse d'où danger de la concurrence anglaise et hol-landaise. Les salaires résistent grâce à la force des métiers organisés. L'influence de la vie rurale sur l'évolution urbaine se mar-que par la croissance des foyers pauvres dans les recensements urbains. L'organisa-tion de l'Etat bourguignon n'est pas sans influencer Anvers et Bruxelles où les fonc-tions commerciales et administratives co-rollaires favorisent l'installation d'une classe moyenne grandissante. La population ur-baine y croît alors que par un phénomène fréquent en période de récession, elle décroît ailleurs. La politique monétaire faisant suite à la dévaluation de 1465 relance l'écono-mie en attirant les marchands de Haute

Allemagne. La fin du siècle reste pénible pour les campagnes en raison des exactions du Téméraire et de l'anarchie des années 1477-1492. Les petites villes déclinent, les plus importantes au contraire prospè-rent. Anvers connaît un redressement ex-ceptionnel, inconnu à Bruges. La présence des Allemands à Anvers et le taux favorable des rapports or/argent avec la péninsule ibérique stimulent les relations. Les épices portugaises s'écoulent dans le Nord par Anvers. Après 1522, Venise retrouve un large marché et les Portugais s'approvisi-onnent en argent à Séville. Le commerce ger-mano-portugais s'essouffle. La stagnation s'installe dans presque tous les secteurs. Elle favorise le chômage, la misère et ex-plique le succès des mouvements anabap-tistes jusqu'en 1540. L'amélioration des ré-coltes et la hausse des prix céréalières re-lancent le mouvement. En bénéficient les grands propriétaires terriens, 10% des ex-ploitants environ. Les petits exploitants trouveront des compléments dans la re-prise économique déterminée par de nou-velles liaisons avec l'Espagne et la France ainsi que la progression des industries nou-velles à Anvers (textile). Jusque vers 1560, la conjoncture est en expansion, les salaires suivent malgré une prolétarisation indé-niable provoquée par l'appel de main-d'œu-vre sans qualification. La grande ville attire le travailleur : un maçon peut gagner 80% de plus à Anvers qu'à Liège pour un coût de la vie égal. Après 1560, la rupture des relations avec l'Angleterre, les communica-tions dangereuses avec l'Espagne, les mau-vaïses récoltes, le fléchissement de la pro-duction détruisent les effets bénéfiques de la paix de Cateau-Cambrésis. Le paupé-risme s'enfle, contribuant à l'explosion iconoclaste dont les effets désastreux accé-lèrent l'émigration des marchands et des ar-tisans. La guerre civile est néfaste à An-vers qui ne retrouve qu'à la fin du siècle une place de poste avancé des gens d'affaires méridionaux.

La croissance agricole tient à une réa-daptation des cultures au XV^e et à de nou-velles façons culturales qui ont pour effet une production accrue à un moment de crû démographique épongé sans trop de peine par le morcellement des terres. La tendance subsiste même après les troubles. Les capi-taux sans emploi s'investissent dans les terres. La main-d'œuvre rurale disponible trouve accueil dans l'industrie dont les fluctuations retentissent évidemment en milieu rural. Diversification, adaptation, as-

sociétés à une activité commerciale très ouverte expliquent le succès économique des Pays-Bas au XVI^e siècle. Les pulsations du commerce montrent une alternance entre les courants d'abord continentaux (foires de Champagne), puis maritimes (Bruges, Hanse, Venise), puis renouveau continental du XV^e dont Anvers assurera la liaison avec la mer qui reprend le dessus au XVI^e. Les transactions financières d'Anvers donnent l'essor à l'expansion des formes de crédit. La pratique du rachat des rentes prépare l'introduction du prêt à intérêt. En ce qui concerne le mouvement des prix au XVI^e s., on constate une tendance à la hausse continue avec des paliers montrant une inertie à la baisse, même en cas d'inversion du marché. Il faut tenir compte pour l'expliquer du mouvement démographique, de celui des arrivées de métaux précieux, de l'essoufflement de la production et d'autres facteurs encore. Paradoxalement, la hausse des prix est plus vive durant la première partie du XVI^e alors que les productions progressent le plus, moins vive après alors que les arrivages de métaux augmentent dans la 2^e moitié. Tout ceci est évidemment de nature à rendre le professeur du secondaire prudent sur la nature des généralisations hâtives et des formules trop souvent répétées. La quantité de répétitions ne sert pas nécessairement la vérité.

R.V.S.

DEANE Phyllis & COLE W.A., *British Economic Growth, 1688-1959, Trends and Structures*, Cambridge, U.P., 1962.

L'histoire quantitative et la longue durée sont à l'ordre du jour. Les hypercritiques verront d'un œil sceptique telle estimation dont la valeur repose sur des séries peut-être limitées encore que parfaitement valables pour l'économiste. Les auteurs insistent d'ailleurs sur la valeur d'hypothèse de leurs constatations. La Révolution industrielle démarre réellement à partir de 1780. La natalité en crue dans le Nord surtout fut un facteur déterminant. Au XIX^e siècle, l'industrie du coton et la construction des chemins de fer constituent les secteurs dominants. De 1815 à 1840, la croissance du coton brut est de 6% par an, il contribue le plus au revenu national. Après 1840, les chemins de fer prennent la relève. Ils atteignent 12% du revenu national en 1847. La croissance du capital est évidente mais bien postérieure à la pé-

riode de démarrage de 1780. Après 1880, ralentissement sensible qui se maintient au XX^e siècle. L'industrie du charbon, avant 1850 n'a pas joué le rôle qu'on lui prête souvent.

R.V.S.

SPUFFORD Margaret, *A Cambridgeshire community : Chippenham from Settlement to Enclosure*, Leicester, U.P., 1965.

L'exemple de cette localité rurale anglaise montre que le régime des enclosures n'est pas seul responsable de l'inégalité au sein de la société paysanne. Le processus est ici entamé depuis la fin du XIV^e siècle où une nouvelle classe sociale : les *yeomen*, détenteurs de belles exploitations, apparaît. Les circonstances démographiques leur permettent de regrouper les belles parcelles et d'imposer aux seigneurs en quête de main-d'œuvre des tenures à bail court puis à bail long, échappant aux anciennes servitudes coutumières. L'*openfield* qui survit dans ces terres productrices de céréales, n'a donc pas empêché la concentration.

R.V.S.

FARNELL, *The navigation Act of 1651*, dans *Economic History review*, avril 1964.

Nouveaux arguments tendant à démontrer combien les lois qui furent les facteurs de l'économie anglaise sont dues aux sollicitations des marchands intéressés au commerce des Indes. La guerre de Hollande fut populaire parmi les marchands de Londres dont l'influence fut grande sur les rédacteurs des Actes. Ceci à la confusion de ceux qui voient dans cette initiative l'application des idées d'hommes d'Etat soucieux de la puissance politique et militaire de leur pays. Il est dangereux de prêter aux événements des causes qui n'en sont que les conséquences.

R.V.S.

D. EECKAUTE, *Le commerce russe au milieu du XVII^e siècle*, d'après la correspondance du chargé d'affaires suédois Rodès, dans *Revue historique*, t. 233, pp. 323-338, Paris, PUF, 1965.

A l'époque du mercantilisme et de la pénétration occidentale dans l'Empire des

tsars, il est précieux d'avoir quelques lumières sur les conditions du commerce de cette plaque tournante des relations Est-Occident et des marchandises qui y affluent. Les grains, blé et surtout seigle, constituent la masse, mais aussi le poisson et le caviar, le lard, le suif, la cire, le miel, la graisse de phoque ou de baleine, la rhubarbe, le chanvre, le lin, le goudron, la poix, le bois, les colorants végétaux, la corne, les soies de porc, les fourrures, les peaux, les cuirs, la potasse, le salpêtre, la cendre de bois (charrée) pour la lessive, le fer, le cuivre, les épices, dont le sucre candi, la soie grège, des draps grossiers, des toiles de Russie, des camelots de poils de chameaux turcs, des draps et toiles fines, des brocards, des taffetas, des damas, des bijoux, des tapis venant de Perse, de Chine et des Indes sans que des contacts directs existent avec ces deux derniers pays.

La parcmonie russe laisse énormément de ces produits à la disposition de l'étranger : le grain intéresse les Anglais, les Danois, les Suédois, les Polonais; le caviar, les Anglais, les Hollandais, les Italiens; le matériel de construction navale, les Hollandais, ainsi que le chanvre et le lin, à dire vrai avec les Allemands de la Hanse, ils s'intéressent à tout, les Grecs recherchent les fourrures précieuses de même que les Persans. La plupart des marchandises sont placées sous le contrôle du tsar, en monopole d'Etat assisté par les Gosti, hôtes du tsar, marchands aisés chargés du stockage et du transport, ainsi que des transactions. Ceux-ci tentent de rebouler les marchands étrangers. La correspondance chemine lentement et sans assurance de destination. Les spéculations, sur les grains notamment, en sont entravées. Les paiements utilisent la lettre de change ou le marché à terme. Généralement cependant le paiement comptant, en espèces, est exigé par les Russes qui de leur côté, faute de numéraire, préfèrent le troc pour leurs dettes. Le transport par la Caspienne et par les fleuves russes diminuait de 4 à 10 fois le coût de la soie grège venant du golfe Persique, il fallait aussi moins de temps qu'à dos de chameaux jusqu'en Méditerranée. Les voyages par Arkhangelsk, port difficile mais seul autorisé, duraient cependant de juillet à Noël pour aller de Hollande à Moscou, et de janvier à novembre au retour. Sauf en hiver (traîneaux), le charroi est rare. On se déplace sous la garde de *streltzi*, en convois, secrets le plus souvent. Evitant les villages, on s'arrête en rase cam-

pagne en formant le cercle. D'Astrakhan se forment des convois de chevaux encadrés de Kalmouks, de Tartares, de Streltzi, de cosaques, défense est faite de s'écarter de la caravane. Les convois fluviaux formés de radeaux, barges et bateaux à équipage de 700 à 800 hommes étaient fréquemment attaqués par les cosaques du DON. Les transbordements étaient nombreux et les conditions de travail pénibles. Beaucoup de liquides se perdaient par le froid. Dans les entrepôts édifiés loin des agglomérations, point de feu de crainte des incendies. L'insécurité est grande, l'administration peu sûre, les soulèvements populaires dus à la misère fréquents, la suspicion constante.

R.V.S.

M. van REGEMORTER, *Commerce et politique : préparation et négociations du traité franco-russe de 1787*, dans *Cahiers du Monde russe et soviétique*, t. 4, pp. 230-257, 1963.

Commandé par les « lumières » d'une impératrice « philosophe », un rapprochement franco-russe était inévitable à la fin du XVIII^e siècle. Il subsiste néanmoins de sérieuses réticences, de part et d'autre. La France cherche à supplanter les Anglais; quant aux Russes, ils surmontent à grand-peine leurs préjugés attachés au système protectionniste. Ils ne parviennent pas à s'élever à l'idée toute moderne de l'interaction de la consommation et de la production, facteurs d'une expansion indéfinie.

Les Russes pensent que les pays occidentaux ne pourraient se passer des matières premières qu'ils produisent. Ils considèrent par contre que les productions de l'Occident, spécialement les objets de luxe français, tentent de corrompre l'Etat des Tsars. Ceci explique les réticences à l'égard du libre-échangeisme prôné par le traité de 1787. Seule la classe dominante s'abstrait de ces raisons, mais son standing est indifférent aux barrières fiscales. Ainsi pour le vin, l'abaissement des barrières douanières n'a aucune importance, car de toute manière il ne peut y avoir accroissement de l'importation faute d'acheteur capable de payer le prix.

R.V.S.

Dieudonné RINCHON, Pierre-Ignace-Liévin
VAN ALSTEIN, capitaine négrier. Gand
1733 - Nantes 1793, Ifan, Dakar, 1964.

Dans cette remarquable étude, le R.V.P. Rinchon nous expose la carrière d'un capitaine négrier flamand au XVIII^e siècle, à travers sa correspondance, ses journaux de bord, ses livres d'achat et de vente de Noirs, ses factures et ses comptes courants. Les papiers du marin rapportent de multiples détails sur le périple France-Guyenne-Antilles-France, depuis les préparatifs des expéditions jusqu'à la liquidation des bénéfices et leur répartition entre les soumis-

sionnaires (Archives très rares et d'autant plus précieuses que la plupart des familles d'armateurs français les ont détruites parce qu'aujourd'hui elles les jugent compromettantes).

Ce livre est pourvu d'une abondante documentation iconographique, photographies de journaux de bord, cartes, coupes de navires négriers, lettres, tableaux statistiques, reproductions de gravures. Une bibliographie, un glossaire de la marine à voile et un index des noms cités le complètent utilement.

R.R.



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 prochains numéros :

Civilisations méditerranéennes, hier et aujourd'hui.

L'Afrique noire.

La maison des hommes.

L'homme se soigne.

Du muscle humain à l'énergie atomique.

Les chemins dans l'histoire.

L'homme et ses dieux.

Les misères de la guerre.

**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.	
CITRON Suzanne, <i>Nécessité et implications d'un renouvellement des méthodes dans l'enseignement de l'histoire</i>	5
DIALOGUE avec...	
VAN SANTBERGEN René, <i>... les Géographes</i>	25
WILMET J., <i>L'interprétation des photographies aériennes et les sciences humaines (1^{re} partie)</i>	26
INFORMATION HISTORIQUE.	
LE GOFF Jacques, <i>Temps courts, temps longs : perspectives de recherches</i>	37
GERBOD Paul, <i>Deux siècles de politique scolaire française (1762-1967)</i>	52
INFORMATION PEDAGOGIQUE.	
VAN SANTBERGEN René, <i>L'histoire en procès dans l'enseignement secondaire</i>	87
DUGNOILLE Jean-Pierre, <i>L'histoire en questions : problèmes d'évaluation</i>	102
BRIEGLEB Pervenche, <i>Chronique musée-école</i>	123
DEBACKER Josette, <i>Chronique cinématographique</i>	129
INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE.	
NOTES ET GLANURES	137

LINGUISTIQUE

La communication et l'articulation linguistique

par Eric BUYSENS

Table des matières : I. **Sémiologie** : L'acte sémique — Définition du sème — Classification des sèmes — Combinaisons de sèmes — Les signes — Connaissance et signification — Caractères fondamentaux des langues — II. **Linguistique** : La convention linguistique — Tempo et sonorité — La première articulation segmentaire intégrale — La ligne prosodique et la ligne monémique — L'articulation de la phrase — L'articulation du mot — Equivalences et transformations — Le monème — L'articulation segmentaire formelle — L'articulation longitudinale formelle — Classification des phonèmes — La pertinence et la neutralisation — Voyelles et consonnes.

Un volume 16 x 24 cm., de 176 pages (Travaux de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Libre de Bruxelles, tome XXXI)

Prix : 199 francs.

EN VENTE DANS TOUTES LES BONNES LIBRAIRIES

EDITIONS LABOR

342, rue Royale - Bruxelles 3

C. C. P. 2086.80

Tél. : 16.81.50